أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية لدى عينة من طالبات الصف العاشر

إعداد

سوسن تحسين أحمد كيالي

إشراف

الأستاذ الدكتور محمد نزيه حمدي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي والتربوي

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

نيسان، ٢٠٠٩

الجامعة الأردنية

نمـــوذج تفـــويض

أنا سلام عيسى أحمد كمال أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ مـــن أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ٣ / ٥ / ٢٠١١

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية لدى عينة من طالبات الصف العاشر)، وأجيزت بتاريخ ٧/٤/٢٠١١م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيـــع
الدكتور محمد نزيه عبد القادر حمدي، مشرفاً أستاذ – الإرشاد النفسي والتربوي	....
الدكتور حسين سالم الشرعة، عضواً أستاذ – الإرشاد النفسي والتربوي	....
الدكتور موسى عبد الخالق جبريل، عضواً أستاذ مشارك – الإرشاد النفسي والتربوي	....
الدكتور محمود عطا حسين، عضواً أستاذ – الإرشاد النفسي والتربوي (جامعة اليرموك)	....

الإهـــداء

إلى والدي الحبيب الذي حبانيه اللهّ سنداً وعزاً في هذه الحياة...
إلى الطبيب الذي الهمه اللهّ اختيار مهنة الطب لمداواة أحبابه الصغار فأبى إلا السهر على منحهم البسمة والسلام...

إلى حبيبي الذي علمني معنى الصبر والأمل... إلى من علمني أن الحياة مليئة بالحجارة فلا نتعثر بها بل نجمعها ونبني بها سلماً نصعد به نحو النجاح...أبي الغالي...

وإلى التي رآني قلبها قبل عينيها، ومدت لي روحها قبل يديها... أمي الغالية نبض قلبك نبع الأمان وبلسمي في هذا الزمان

وإلى من شددتُ بهم أزري ولازلت

شقيقي محمد ومهند حفظهما اللهّ

وإلى فلذة كبدي التي تتهادى على الأرض وقرة عيني بنيتي ليان

حماك للهّ

وإلى أحبتي وإخوتي هنا وهناك

سوسن تحسين كيالي

الشكر والتقدير

بفيضٍ من الامتنان والتقدير أشكر الله العلي العظيم الذي أعانني على إخراج هذه الأطروحة إلى حيز الوجود، كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى الدكتور محمد نزيه حمدي على ما قدمه لي من عون وإشراف مما ساعدني في تطوير هذه الأطروحة وإثرائها.

وأتقدم بجزيل الشكر إلى السادة أعضاء لجنة مناقشة الأطروحة الذين أفادوني بملاحظاتهم القيمة والتي أثرت هذه الأطروحة.

كما أوجه شكري إلى معالي وزير التربية والتعليم لتقديم التسهيلات اللازمة لتطبيق المقاييس والبرنامج، وأتقدم أيضاً بوافر الشكر والتقدير إلى السيد مدير تربية وتعليم منطقة عمان الثانية الدكتور رشيد عباس و إلى كل من أسهم في هذه الأطروحة وأخص بالذكر الأخوات المديرات والمعلمات والمرشدات العاملات في المدارس التابعة لمنطقة لواء الجامعة وطالباتهن على ما قدموه لي من عون ومساندة مما سهل إنجاز هذا العمل، كما أخص بالشكر مديرة مدرسة صويلح الثانوية للبنات، ومُدرسة التربية المهنية، والمرشدة النفسية والتربوية مها العطيات، وطالبات الصف العاشر على التعاون الذي أسهم في إتمام تطبيق البرنامج وانجاز هذه الأطروحة.

سوسن كيالي

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية لدى عينة من طالبات الصف العاشر

إعداد

سوسن تحسين أحمد كيالي

إشراف

الأستاذ الدكتور محمد نزيه حمدي

الملخّص

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر برنامج في التوجيه المهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفية في تحسين الفعالية الذاتية المهنية، ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية. وقد تضمنت الدراسة جانبين: الأول دراسة مسحية والثاني دراسة شبه تجريبية، وقد تألفت عينة الدراسة المسحية من (٣٠٠) طالبة من طالبات الصف العاشر الملتحقات بمدارس منطقة لواء الجامعة للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠، تمّ اختيار العينة بطريقة عشوائية؛ وذلك لاستقصاء العلاقة الارتباطية بين مستوى الفعالية الذاتية المهنية، ومهارة حل المشكلات والأفكار المهنية السلبية. وقد تألفت عينة الدراسة شبه التجريبية من (٦٠) طالبة من مدرسة صويلح الثانوية للبنات، حيث تمّ اختيار المدرسة بطريقة عشوائية أيضاً، وتم اختيار شعبتين منها عشوائياً، وتم توزيعهما بشكل عشوائي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (٣٠) طالبةً، وأخرى ضابطة وعدد أفرادها (٣٠) طالبةً.

ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام مقياس الفعالية الذاتية المهنية، ومقياس حل المشكلات ومقياس الأفكار المهنية، وقد تمتعت جميع الأدوات بدلالات صدق وثبات مناسبة. وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الفعالية الذاتية المهنية، ومستوى مهارة حل المشكلات، ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الفعالية الذاتية المهنية، والأفكار المهنية السلبية، ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى مهارة حل المشكلات، والأفكار المهنية السلبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس الفعالية الذاتية المهنية

ومقياس حل المشكلات، حيث كان متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية علـــى المقياســين أعلى منه لدى المجموعة الضابطة، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحــصائية في القياس البعدي على مقياس الأفكار المهنية السلبية بين المجموعتين التجريبية والضابطة حيث كان متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأفكار المهنية السلبية أقل منه لـــدى المجموعة الضابطة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وإطارها النظري

المقدمة:

إنّ القرار الذي يتخذه الفرد في اختيار التخصص الأكاديمي أو المهني يُعد من أهم وأخطر القرارات التي يتخذها في حياته؛ لأنه وعلى أساس هذا القرار قد يُحقق سعادته واستقراره وطموحه أو قد يجلب لنفسه التعاسة وعدم الاستقرار والإحباط، فلا أحد ينكر حقيقة تأثير سوء الاختيار المهني في التوافق النفسيّ للفرد صاحب الاختيار، وفي تبديد الجهود وضياع الوقت وهدر الأموال للمجتمع الذي يعيش فيه (Liang, 2005; Westbrook and Nordholm, 1983).

ولِهذا السبب تُعد مساعدة الأفراد في اتخاذ القرار المهني وحلّ المشكلات واحدة من الأهداف الرئيسة للإرشاد والتوجيه؛ حيث تستند المساعدة في ذلك على مبدأين، هما: دراسة الفرد واستعداداته وميوله من جهة، وتزويده بالمعلومات عن المهن والحرف المختلفة وما تتطلبه هذه المهن من قدرات واستعدادات وميول، حتى يتمكن من اختيار المهنة أو الحرفة التي تلائمه من جهة أخرى (Gysbers, Heppner, and Johnston, 2003).

وطبقاً لما أظهرته نتائج الدراسات التي أشار إليها المصري (٢٠٠٩) في مؤتمر تعزيز الشراكة في تطوير مسار المهنة Career Guidance Partnership Conference الذي عُقد يومي الخامس عشر والسادس عشر من كانون الأول عام ٢٠٠٩ في عمان، بهدف مناقشة واقع التوجيه المهني في الأردن وكيفية التقدم في خدماته، تبين أنّ عدداً كبيراً من الطلاب والباحثين عن العمل يسيؤون اختيار التخصص الدراسي والمهني؛ مما يؤكد ضرورة توفير المزيد من خدمات الإرشاد والتوجيه المهني، وتوضيح الرؤيا فيما يخصُّ اتخاذ القرار المهني.

ويتفق هذا مع ما ذكره نزال (٢٠٠٥) بأنّ الكثير من الطلبة يُجهدون أنفسهم في محاولة تغيير نوع التعليم الذي تمّ إلحاقهم به بعد انتهاء مرحلة الصف العاشر، وينعكس ذلك في امتناع البعض منهم عن الالتحاق بنوع التعليم الذي وزِّع فيه، ووجود الكثير من السلوكات اللاتكيفية لدى الآخرين ممن لم ينجحوا في تغيير التخصص الدراسي.

ويرجع سبب ظهور الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريق الكثير من الطلبة عند قيامهم بعملية الاختيار، إلى محدودية المعلومات المتعلقة بذاتهم وعالم العمل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩؛ المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٦)، ووجود العوائق الانفعالية والشخصية التي تحول دون اتخاذ القرارالسليم وحلّ المشكلات، مثل الأفكار المهنيّة السلبيّة (Peterson, Sampson, Reardon, and Lenz, 2004; Austin, Dahl, and Wagner, 2006) والفاعلية الذاتيّة المهنية المتدنيّة؛ الأمر الذي قد يجعلهم يلتحقون بتخصصات دراسيّة ومهنية لا تناسبهم، مما يترتب عليه الشعور بالإحباط وعدم الرضا (Taylor and Betz, 1983; Gillespie and Hillman, 1993).

ويُعد الدور الذي تلعبه العوامل المعرفية في عملية الاختيار المهني مجالاً مهماً في التوجيه المهني، فطبقاً للنموذج العقلاني المتعلق باتخاذ القرار الإنساني، يتشكل مسار حياة الإنسان بفعل الاختيارات التي يلتزم بها، ومن بين أهم هذه الاختيارات الاختيار المهني، حيث تُسهم المهن إلى حدٍ كبيرٍ في تزويد الفرد بالإحساس بقيمته الإنسانية والشعور بهويته الذاتيّة، كما وتشغل الحيز الأكبر من واقع حياته اليوميّة، ومن المفترض أن يقوم الأفراد باكتشاف أكبر قدرٍ ممكن من الاختيارات، وتقييم المزايا والسلبيات المترتبة على كلِّ خيار أو بديل، ومن ثم انتقاء الأفضل. ومع ذلك لا تُؤخذ الاختيارات ومنافعها بعين الاعتبار، بسبب أفكار الفرد ومعتقداته التي تلعب الدور المهم في التأثير على نوعية المعلومات التي يجمعها وطريقته في تفسيرها وتحويلها إلى وسائل تعينه على اتخاذ القرار وحلِّ المشكلات (Bandura, 1995).

إنّ أفكار الفرد المتمركزة حول ذاته وعالم العمل قادرة على التأثير على نموه المهني في أية مرحلة من مراحل التوجيه المهني، فهي إما أن توجهه نحو تعلم المهارات الجديدة، وتطوير الميول، واتخاذ القرارات المهنية، أو أن تؤثر سلباً في إحساسه نحو ذاته وعالم العمل، وتزيد من مستوى انفعاله المرتبط بعملية اتخاذ القرارالمهني وحلِّ المشكلات (Reed, Reardon, Lenz, and leierer, 2001).

إنّ الأفكارالسلبية قادرة على التأثير في الأفراد عند قيامهم بعملية الاختيار من خلال التأثير على الفعالية الذاتية؛ وتُعرَّف الفعالية الذاتية بثقة الفرد في قدرته على أداء مهمات مُحددة وسلوكات ضرورية لتحقيق الأهداف الشخصية، حيث تتطلب القدرة على تحديد البدائل والاختيار الحكيم وتطبيق مهارات حلّ المشكلات (Roll, 2002).

وتُعد الفعالية الذاتية المتدنية المتنبأ الأبرز لتردد الطلبة في حل مشكلات الاختيار المهني؛ حيث يتجنب من يعاني من انخفاض مستوى الفعالية الذاتية النشاطات الاستكشافية للمهن ويستسلم بسهولة ، ويفشل بالوصول إلى الفرص المهنية المناسبة. إن الفعالية الذاتية تؤثر في إمكانية الانخراط في الأنشطة ذات الطابع المهني التي تعين على حل المشكلات والاختيار المهني السليم وتمنع أيضاً من محاولة أداء المهام المتعلقة بعملية حل المشكلات وإن كان الفرد على يقين من أن أدائه لهذه المهمات يقود إلى ما هو مطلوب (Brien, Bikos, Epstein, Dukstein, and Kamatuka, 2000).

ويرى العديد من المتخصصين في التوجيه المهني أنّ معالجة الفرد للمعلومات تتأثر بقيمه ومدركاته ومواقفه، وأنّ الأفكار المهنية السلبية تؤثر على عملية معالجة المعلومات وحلّ المشكلات من خلال تحديد وتقنين استقبال كميّة ونوعيّة المعلومات المرتبطة بمعرفة الفرد لذاته، ومعرفته لعالم المهن، الأمر الذي قد يعيق عمليّة الاختيار المهني (Peterson, Reardon, Sampson, Rayan-Jones, and Shahnasarian, 1998).

إنّ للأفكار السلبية المقدرة على حجب إدراك الفرد للمميّزات والبدائل المهنية المتوفرة، والتي من المحتمل أن تكون مناسبة، والتركيز على مهن وتخصصات تكاد تكون مشبعة في سوق العرض والطلب، كما و تزيد من شعوره بالقلق من عملية الاختيار والشكّ في قدراته مما يترتب على ذلك تجنبه لعملية الاختيار والاستسلام لآراء من حوله في اختيار التخصص والمهنة، وبالتالي ظهور مشكلة سوء الاختيار؛ ولهذا جذبت مشكلات الاختيار المهني والعوامل المؤثرة في ظهورها انتباه واهتمام الكثير من الباحثين في التوجيه المهني، وظهرت على إثرها العديد من النظريات التي هدفت إلى مساعدة الأفراد في تطوير قدراتهم للاختيار المهني وحل المشكلات (Hartung and Blustein, 2002).

ومن نظريات التوجيه المهني التي عملت على تفسير الاختيار المهني وحل المشكلات المتعلقة به، نظرية معالجة المعلومات المعرفيّة Cognitive Information Processing (CIP) التي بدأ بيترسون ورفاقه في تطويرها عام ١٩٩١ إلى ان تبلورت مفاهيمها بصورة أوضح في عام ٢٠٠٤، حيث تتضمن معالجة المعلومات المرتبطة بمعرفة المهن المتنوعة، وفهم قيم الفرد ومهاراته وميوله وجمعها لعملية حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار.

وتعتبر نظرية معالجة المعلومات المعرفية في مجال الإرشاد المهني التي تستند عليها هذه الدراسة من النظريات التي اهتمت بمعرفة كيف يفكر الأفراد بالمهن، وكيف تؤثر الأفكار والمعتقدات المرتبطة بالفعالية الذاتية المهنية على القرارات المهنية، وحل المشكلات، كما وقدمت النظرية هرماً لمعالجة المعلومات المعرفية لغاية مساعدة الأفراد في الاختيار المهني.

ويتضمن هرم معالجة المعلومات المعرفية ثلاثة مجالات لتوضيح خطوات الاختيار المهني السليم، وهي مجال المعرفة بالذات وعالم العمل، ومجال المعرفة بمهارات اتخاذ القرار، ومجال المعرفة بعمليّة التنفيذ والتدريب على العمليات ماوراء المعرفية (Symes, 1997).

لقد أحدثت التدخلات التي استندت على نظرية معالجة المعلومات المعرفية CIP تغيّرات كبيرة من خلال تطبيقها في مجالات عديدة، مثل: التوجيه المهني المحوسب (Sampson, Peterson, and Reardon, 1989)، والتعليم العالي (Reardon and Wright, 1999) وخدمات المجتمع (Lenz, 1998)، ومراكز تقديم خدمات التوجيه المهني، والتدريب الخاص لتلك الخدمات (Saunders, Reardon, and Lenz, 1999).

إنّ القدرة على الاختيار المهني واتخاذ القرار تُعد قضيّة أساسيّة يواجهها الطلبة؛ وإحدى المهمات الرئيسة للتوجيه المهني هي مساعدة الطلبة في القيام باختيارات مناسبة، سواء أكان هذا الاختيار متعلقاً بالتخصص الأكاديمي أم المهني (Hederson and Gysbers, 2000).

مشكلة الدراسة وفرضياتها:

تنطلق الحاجة إلى التوجيه المهني من نقص الخدمات الإرشادية الشاملة المزودة بأساليب وفنيات فعالة وموجهة لتلبية حاجات الطلبة ومعالجة مشكلاتهم، فعلى الرغم من جهود المرشدين المتجهة نحو ذلك، إلا أنّ الأمر لا يزال يستدعي ضرورة تطوير برامج تهدف إلى مساعدة الطلبة في عمليّة اتخاذ القرار وحل المشكلات والخروج بأفكار تُحسن من واقع التوجيه المهني (السواط، ٢٠٠٨).

ويتفق ذلك مع ما ذكره المسؤولون عن مشروع الاستراتيجية الوطنية للتوجيه المهني من أنّ واقع عدم وجود استراتيجية واضحة المعالم للتوجيه المهني في وزارة التربية والتعليم، أدّى إلى ضعف فعاليّة التوجيه المهني لمساعدة الطلبة على الاختيار المهني الصحيح؛ مما يستدعي

توجيه الاهتمّام بشكل أكبر إلى عمليّة التوجيه المهني، وتوفير أنشطة كجزء من برنامج الإرشاد المدرسي لمساعدة الطلبة على اتخاذ القرار وحل المشكلات واختيار المسار المهني المناسب (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

يُعد الاختيار المهني واحداً من التحديات الأساسية التي ينبغي على طالب الصف العاشر مواجهتها، ولا أحد ينكر ما يعاني منه الآباء والأبناء من عدم التبصر في اختيار المهنة أو ما يعانيه الأبناء عند تعيينهم في وظائف لا تمتُّ بصلة لاهتماماتهم، وأحياناً لا تمتُّ بصلة لاختصاصاتهم الدراسية الأمر الذي يؤدّي إلى وقوع الفرد في براثن سوء التكيّف وعدم الرضا عن الذات (أبوعيطة، ٢٠٠٢).

إنَّ مرحلة الصف العاشر تُشكل الحلقة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، وحلقة الوصل مع مرحلة التعليم الثانوي، حيث إنّها محور الانطلاق نحو التخصصات التعليمية الأكاديمية والمهنية التي يتعين على الطلاب اختيارها مع نهاية هذه المرحلة من خلال عملية الاختيار المهني. ويكون الاختيار المبدئي منصباً نحو التخصصات العلمية والمهنية في مرحلة التعليم الثانويِّ المتفرعة إلى مسارين وهما مسار التعليم الثانوي الشامل الذي ينقسم إلى قسمين، وهما: الأكاديمي والمهني، ومسار التعليم الثانوي التطبيقيّ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨).

ويُعد الاختيار المهني أحد المتطلبات الأساسية للمرحلة النمائية التي يمر بها طلبة الصف العاشر، وهو أول مهمة يستقبلها الطلبة لدخول عتبات عالم الراشدين، ولا يخلو هذا الاختيار في حقيقة الأمر من محكات، يختبر الطالب من خلاله واقع ما أحرزه من نمو وتقدم في اكتشافه ذاته ومعرفة إمكاناته وقيمه وأهدافه. فالاختيار المهني والالتزام به له تأثير مميز على إحساس الطالب بذاته، ومع ذلك فإنّ عمليّة الاختيار المهني والصعوبات المحيطة قد تربك وتهدد الطلبة، وتؤدي بالتالي إلى تجنب بعضهم اتخاذ أي اختيار ثابت للمهنة والتخصص، كما ويؤجل الكثير منهم عملية الالتزام، أو يعلقون عملية اتخاذ القرار، حيث إنَّ موقف الاختيار المهني قد يبرز مظاهر ضعف قدرة الطالب على تحقيق متطلبات المرحلة النمائيّة التي ينتمي إليها (Zunker,1994).

إنَّ معرفة العوامل المؤثرة في قدرة الطالب على اتخاذ القرارات وحلِّ المشكلات المتعلقة بعملية اختياره للمسار المهني مثل معتقداته المتمّركزة حول فعاليته الذاتية وشخصيته، ومدى مقدرته على الالتزام بالسلوك المهني، بالإضافة إلى طريقة تفكيره وانفعالاته في أثناء

اتخاذه للقرار، تسهم جميعاً وإلى حدٍ كبير في توجيه المرشدين المهنيين لاستخدام فنيات تدخل مناسبة لمساعدته على اكتساب الكفاءات الضرورية التي تعينه في اختياره للمسار المهني المناسب.

وقد جاءت هذه الدراسة لاستقصاء أثر برنامج في التوجيه المهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفيّة لتحسين الفعاليّة الذاتيّة المهنيّة ومهارة حلّ المشكلات، وتعديل الأفكار المهنية السلبيّة واستقصاء علاقة الكفاءة الذاتية المهنية بمهارة حل المشكلات، والأفكار المهنية لدى طالبات الصفّ العاشر.

وبشكل مُحدد تحاول الدراسة اختبار الفرضيات الآتية:

أولاً: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين مستوى الفعاليّة الذاتيّة المهنيّة، ومستوى مهارة حلّ المشكلات والأفكار المهنيّة السلبيّة لدى طالبات الصف العاشر.

ثانياً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في متوسط درجات الفعاليّة الذاتيّة المهنيّة بين المجموعة الضابطة والتجريبيّة في القياس البعدي نتيجة التدريب على برنامج التوجيه المهني.

ثالثاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في متوسط درجات مهارة حلّ المشكلات بين المجموعة الضابطة والتجريبيّة في القياس البعدي نتيجة التدريب على برنامج التوجيه المهني.

رابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في متوسط درجات الأفكار المهنية السلبيّة بين المجموعة الضابطة والتجريبيّة في القياس البعدي نتيجة التدريب على برنامج التوجيه المهني.

أهميّة الدراسة:

تنبثق أهميّة هذه الدراسة من أهميّة الاختيار المهني، حيث تسعى إلى دراسة أثر برنامج في التوجيه المهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفيّة في تحسين الفعاليّة الذاتيّة المهنيّة، ومهارة حلّ المشكلات، وتعديل الأفكار المهنيّة السلبيّة لدى طالبات الصف العاشر، ولا

شك في أنّ هذا الجانب ينطوي على أهميّة كبيرة سواء من الناحية النظرية أم من الناحية التطبيقية.

فمن الناحية النظريّة يتّضح لدى مراجعة البحوث التي تناولت تأثيرات برامج التوجيه المهني على متغيّرات عديدة عند الطلبة قلة الدراسات التجريبية العربية التي تناولت تأثير برامج التوجيه المهني المبنيّة على نظريّة معالجة المعلومات المعرفيّة؛ ولهذا تُشكّل الدراسة الحاليّة إضافة معرفيّة لموضوع الفعاليّة الذاتيّة المهنيّة ومهارة حلّ المشكلات والأفكار المهنيّة السلبيّة الذي لم يتمّ تناوله على المستوى المحلّي. أما من الناحية التطبيقية فإنّ محاولة هذه الدراسة قياس مدى تأثير برنامج في التوجيه المهني في تحسين الفعاليّة الذاتيّة المهنيّة، ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنيّة السلبيّة لدى الطالبات، قد يساعد في تعميم البرنامج للإفادة منه في حال ثبوت فعاليّته وجدواه.

تعريف المصطلحات:

أولاً: الفعاليّة الذاتيّة المهنيّة

وهي ثقة الفرد بقدرته على أداء المهمّات المحدّدة والسلوكات الضروريّة المتعلقة بالاختيار المهني (Tylor and Betz, 1983). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الفعاليّة الذاتيّة في اتخاذ القرار المهني الذي أعده تايلور وبتز وكلين Taylor, Betz, and Klein, (1996)، بعد تعريبه والتحقق من صدقه وثباته.

ثانياً: مهارة حلّ المشكلات

وهي مجموعة معقدة من عمليات التفكير التي تتضمن الاعتراف بحالة التردد التي تصيب الفرد عند اتخاذه للقرار المهني، و تحليل الأسباب وتشكيل وتوضيح مجموعة من الأعمال البديلة، واختيار واحدة من البدائل المطروحة لتحقيق الوصول إلى أكبر قدر ممكن من حالات الشعور بالتأكد وعدم التردّد في الاختيار(Peterson, et al., 2002). وتُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مهارة حل المشكلات لـ هبنر وبيترسن(1982) Heppner and Petersen الذي قام بتعريبه جروان (١٩٨٦) والمُستخدم في هذه الدراسة.

ثالثاً: الأفكار المهنية السلبية

وهي الأفكار التي تعيق الفرد من التوصل إلى حل فعّال لمشكلات الاختيار المهني (Sampson, Peterson, Lenz, Reardon, and Saunders, 1996a). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الأفكار المهنية الذي أعده سامبسون ورفاقه (Sampson, et al. (1996a بعد تعريبه والتحقق من صدقه وثباته.

رابعاً: معالجة المعلومات المعرفيّة

وهي عمليّة تتضمن مساعدة الأفراد في فهم المعرفة الإنسانيّة، وكيفيّة اكتسابهم للمعلومات، وكيفيّة ترميزها و تخزينها واسترجاعها، وكيفيّة توظيفها في عمليات التفكير وحل المشكلات (Gvedler, 1992).

خامساً: التوجيه المهني

وهي عمليّة مساعدة الفرد في إنماء وتقبّل صورة متكاملة وملائمة لذاته ودوره في عالم العمل، وكذلك مساعدته على أن يختبر هذه الصورة في العالم الواقعي، وأن يحوّلها إلى حقيقة واقعة بحيث تجلب له وللمجتمع السعادة والمنفعة (Super, 1955).

سادساً: برنامج التوجيه المهني

وهو جهد مُنظّم ومُخطّط له لتزويد الطلبة بمهارات ومعارف وخبرات متجددة، وتستهدف إحداث تغييرات إيجابية في خبراتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم (الطعاني، ٢٠٠٢، ص: ١٤).

وفي هذه الدراسة هو برنامج في التوجيه المهني يستند إلى نظرّية معالجة المعلومات المعرفيّة التي طورها بيترسون ورفاقه (Peterson, et al. (2004، ويتكون من تسع عشرة حصة، بمعدل حصتين أسبوعياً، مدة كل حصة ساعة، وقد اشتملت كل جلسة على مجموعة من الأساليب، والتمارين، والنشاطات الخاصة التي هدفت إلى تنمية وعي الطالبة بذاتها من خلال التعرف على الميول والمهارات والقيم، وتزويدها بالمعلومات الصحيحة والدقيقه عن المهن المختلفة في المجتمع المحلي، ومساعدتها على إدراك عالم العمل واكتشاف المهن، وتدريبها على الأساليب والوسائل التي تساعدها على جمع المعلومات عن المهن، وتعريفها بمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وتدريبها عليها، وتنمية وعيها بتأثير الأفكار المهنية السلبية على عملية

اتخاذ القرار وحل المشكلات، وتدريبها على إعادة البناء المعرفي لتعديل هذه الأفكار المهنية السلبية.

سابعاً: الصف العاشر

وهو المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم الأساسي وحلقة الوصل مع مرحلة التعليم الثانوي. ففي نهاية هذه المرحلة يُطلب من الطلبة اختيار التخصص الذي يرغبون في دراسته على مدار الصفين الأول ثانوي والتوجيهي، وقرار اختيارهم هذا يحدّد نوع التعليم العالي وطبيعة العمل الذي سيلتحقون به مستقبلاً (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

محددات الدراسة: تتحدّد نتائج هذه الدراسة بطبيعة مجتمع الدراسة، وهو طالبات الصف العاشر في المدارس الحكومية في منطقة لواء الجامعة الموزعين على سبع عشرة مدرسة، وعينة الدراسة التي تم اختيارها من هذه المدارس بطريقة عشوائية، والفترة الزمنيّة الممتدّة بين شهر شباط ٢٠١٠م وحتى شهر نيسان ٢٠١٠م، وأدوات القياس المستخدمة فيها وهي مقياس الفعاليّة الذاتيّة المهنيّة، ومقياس مهارة حل المشكلات المهنية، ومقياس الأفكار المهنيّة السلبية والبرنامج.

الإطار النظري

يُعد الدور الذي تلعبه العوامل المعرفيّة في عمليّة الاختيارالمهني مجالاً جديداً في التوجيه المهني؛ فلقد ركّزت النظريات المهنية في مطلع تطوّرها على قدرات الفرد المعرفيّة كالقدرات الحسابية واللفظية والتقنية بهدف تقييمها ومُلاءمتها مع ما يناسبها من المهن حتى يتسنى للفرد القيام بالاختيار المهني السليم. ومع التطوّر والتغيّر السريع لنواحي الحياة المختلفة وعالم المهن بدأ المرشدون المهنيون التركيز بجديّة أكثر على دور العوامل المعرفيّة المعقدة في التأثير على عمليّة الاختيار المهني (Mitchell and Krumblotz, 1996).

ومن الدراسات التي بحثت في العوامل المعرفيّة تلك التي ارتبطت بالمعتقــدات المهنيـــة، ومنها الفعاليّة الذاتيّة المهنية التي جذبت الانتباه نحو التفاعل القــائم بـــين العمليـــات المعرفيّـــة والخبرات التعليميّة في توجيه سلوك الاختيارالمهني (Lent, Brown, and Hackett, 1994).

الفعاليّة الذاتيّة المهنية:

إنّ مفهوم الفعاليّة الذاتيّة يُعد أحد أكثر المفاهيم النظريّة والعمليّة فائدة في مجال علم النفس الحديث، ومجال علم النفس المهني على وجه الخصوص، فلقد اهتمّ بتز وهاكت Betz and Hackett (1986) بتطبيق مفهوم الفعاليّة الذاتيّة على الاختيار المهني بحيث عرّفا الفعاليّة الذاتيّة المهنية أنّها ثقة الفرد في قدرته على إتمام المهام المتعلقة بالاختيار المهني بنجاح.

وتقوم الفعاليّة الذاتيّة المهنية مقام التقييم المعرفي لقدرات الفرد التي تتغيّر تبعاً للظروف والخبرات التي يواجهها على مر الزمن، وهي بذلك تعتبر سمة غير مستقرة بين الأفراد، فبسببها يتفاوت الأفراد في أدائهم وإنجازاتهم حتى وإن تشابهت مهاراتهم، ذلك أنّ الفعاليّة الذاتيّة لا تتعلق بعدد المهارات التي يمتلكها الفرد، ولكنها تتعلق بقناعاته حولها.

وقد يتباين مستوى إنجاز الفرد تبعاً للظروف المختلفة التي يعايــشها، فقــد يتــدرج هــذا المستوى من ضعيف إلى ملائم، وذلك بناء على تقلبات معتقدات الفعاليّة الذاتيّة المهنيـــة، فهــذه المعتقدات في حال ايجابيّتها وقوَتها تسهّل سلوك الاختيار المهني، وفي حال ســلبيتها وضــعفها تعيق الفرد عن قيامه بالاختيار، وهي أيضاً تشير إلى ثقة الفرد ومعتقداته حول قدرته على تنظيم

وتنفيذ السلوك المطلوب لإنجاز الهدف المراد الوصول إليه بنجاح فيما يتعلق بعمليّة اتخاذ القرار وحل المشكلات (Betz, 1992).

فالفعاليّة الذاتيّة تُحدّد ما إذا كان الفرد سيدرك المهمة التي يريد الاضطلاع بها باعتبارها فرصة أو تهديداً، وتؤثر أيضاً على قراره المتعلّق بالقيام بالعمل أو الامتناع عنه، كما وتؤثر على سلوك المبادرة والمثابرة في الصمود أمام العراقيل التي تقف كحجر عثرة أمام وصوله إلى هدفه المنشود (Bandura, 1977).

إنّ للفعاليّة الذاتيّة المهنية مجالين هما: مضمون الاختيار المهني وعمليّة الاختيار المهني، وما نقصده بمضمون الاختيار المهني، هو مضمون المجالات التي يختارها الفرد كالمحاسبة أو الرياضيات ولا يستهان بدور المضمون في التأثير على الاختيار؛ فقد يتجنّب الأفراد اختيار مهن محدّدة بسبب انخفاض فعاليتهم الذاتيّة في مجالاتها. أما المقصود بالفعاليّة الذاتيّة ومضمونها في عمليّة الاختيار المهني فذلك يعني الثقة فيما يتعلق بعمليّة اتخاذ القرار المهني، وقد يتجنب الفرد اتخاذ القرارات المهنية أو تنفيذ القرارات إذا كانت فعاليّتهم الذاتيّة في اتخاذ القرار المهني ضعيفة (Betz and luzzo, 1996).

وتعتبر الفعاليّة الذاتيّة المهنية مكوناً مهمّاً لتوجيه سلوك الاختيار المهني، حيث ينظر إليها على أنّها مصفاة معرفيّة يُصدر الفرد من خلالها أحكامه حول قدراته على أداء السلوك، فهي تؤثر على إمكانيّة الانخراط في الأنشطة ذات الطابع المهني ومقدار الجهد الذي سيبذله في هذه الأنشطة ومدة مثابرته واستمراره في بذله لهذا الجهد؛ ولهذا كانت ولا تزال تصرفات الإنسان تتأثر بتفاعل المصادر الذاتيّة والخارجيّة للمعلومات التي يستمدُّ منها اعتقاده بفعاليته (Bandur,1986).

مصادر الفعاليّة الذاتيّة المهنية:

تُعد الفعاليّة الذاتيّة عاملاً مهماً في فهم كيفيّة تطوير الناس لثقتهم وإدراكهم لقدراتهم، فهي تؤثر على طريقة تفكيرهم وشعورهم، إضافة إلى طريقة تحفيزهم لتصرفاتهم ولأنفسهم، فلقد وصف هاكت (1995) Hackett الفعاليّة الذاتيّة المهنية بالبنية المعرفيّة التي تتطور وتزداد من خلال أربع عمليات ومصادر للمعرفة، وهي:

أولاً: الخبرات المتقنة Mastery Experience، وتعتبر أقوى المصادر وأكثر الطرق فعاليّة في تطوير الفعاليّة الذاتيّة، فالخبرات الناجحة والتغلب على العراقيل يزيد من الإحساس بالفعاليّة ويؤثر على توقعات الفرد المستقبلية، في حين أنّ الفشل غالباً ما يوهن فعاليّة الفرد ويجعله أقل صلابة في مواجهة العراقيل والتغلب عليها، مثل مواجهة موقف الاختيار المهني، ففي موقف الاختيار المهني يحصر الأفراد خياراتهم بسبب تعرضهم لعدد محدود من الخبرات التي تسهم في صنع فعاليّتهم الذاتيّة.

ثانياً: الخبرات البديلة Vicarious Experience، وهي تؤثر على نمو الفعاليّة الذاتيّة، فبإمكان النماذج الاجتماعية التأثير على الأفراد إذا توفر التشابه فيما بينهم، إذ في الغالب يراقب الأفراد العاديون سلوكات الآخرين الذين يعتقدون أنّهم أكثر كفاءة منهم، وتتعزز ثقتهم لأدائهم عندما يلاحظون أنّ هؤلاء الأفراد الذين كانوا متشككين من قدراتهم، قد نجحوا بالتدريج ووصلوا إلى مستوى الإتقان، وهذا يعني أنّ ملاحظة الأفراد لأناس أكفاء ناجحين تسهم في رفع مستوى الفعاليّة الذاتيّة لديهم عند مواجهتهم للمشكلات وبخاصة مشكلة الاختيار المهني.

إنّ العدد المحدود من الخبرات التي يمر بها الفرد ويتعايش معها تلعب دوراً مهمّاً في تحديد نظرته تجاه التخصصات الأكاديمية والمهنية التي يتعيّن عليه اختيارها، فبإمكان هذه الخبرات المحدودة أن تحرمه من فرصة الاطلاع والنظر إلى التخصصات الأخرى، وأخذها بعين الاعتبار عند القيام بعمليّة الاختيار المهني (Brown and Lent, 1996).

ثالثاً: الإقناع الاجتماعي Social Persuasion، وهو مصدر يعزز الفعاليّة الذاتيّة ويطوّرها من خلال ما يقدمه المحيطون بالفرد من تغذية راجعة وتشجيع، وبث الحماس في النفس جراء استطاعته القيام بسلوك مهني وإتقانه.

رابعاً: الحالة الانفعاليّة والفسيولوجيّة Physiological and Emotional States، فللحالة الانفعاليّة والفسيولوجيّة تأثير قوي على معتقدات الفعاليّة، فهي قد تعيق الفرد من أداء ما هو مطلوب منه، ويمكن التعرّف على تأثيرها من خلال التفسيرات التي يقدّمها الفرد لردود فعله المتسمة بالتوتر والمتعلقة بالموقف الذي يواجهه. فتوضيح الدور الذي تلعبه الحالة والاستثارة الانفعاليّة والفسيولوجيّة يساعد في تحسين ومعالجة المعوقات الانفعاليّة والشخصيّة التي تؤثر على عمليّة الاختيار المهني (Sullivan and Mahalik, 2000).

إنّ الخبرات الناجحة، والنجاح في الأداء، إضافة إلى ملاحظة الآخرين وهم يحققون النجاح وتلقي التعزيز من قبل الآخرين، وضبط الذات، وإدارة القلق في مواجهة العقبات بثقة تعد بمثابة السوابق التي تؤثر على توقعات الفعاليّة الذاتيّة المهنية وترفع من مستواها، في حين أنّ لواحق الفعاليّة الذاتيّة المهنية تظهر من خلال سلوك الاختيار، والأداء المتعلق بالمجال الذي تمّ اختياره (Betz, 2000).

وبناء على ما سبق يُنظر إلى الفعاليّة الذاتيّة المهنية باعتبارها عمليّة معرفيّة تحدث فيما بين الفرد وسلوك الاختيار المهني، حيث يقوم الفرد بتعلم كيفيّة أداء السلوك ومعرفة الاستجابات والنتائج المترتبة على ذلك من خلال مراقبة وملاحظة الآخرين وهم يؤدّون السلوك نفسه، كما ويتم ترميز السلوك في الذاكرة وتعديله بناء على التغذية الراجعة التي يتلقاها الفرد جراء انخراطه في ذلك السلوك الذي تمّ تعلمه، ولا يخفى دور المعلومات المستمدّة من التفاعل المتبادل لمصادر الفعاليّة الذاتيّة في تطوير معتقدات الفعاليّة الذاتيّة المهنية، فقد يحكم الأفراد الذين لم يسبق لهم القيام بالاختيار المهني بعدم فعاليتهم الذاتيّة المهنية نتيجة ملاحظة سوء اختيار المقربين من حولهم لمهنهم (Paivandy, 2008).

إنّ انخفاض مستوى ثقة الفرد بقدراته على الاختيار المهني وهو ما يُعرف بالفعاليّة الذاتيّة المهنية يجعله في فئة الأفراد المتردّدين غير المتأكّدين من اختيار مسارهم المهني؛ بسبب ما لديهم من عوائق داخلية انفعاليّة وشخصيّة تحول دون اختيارهم السليم للمهن (Hampton, 2006).

ولقد وصفت تايلور (1982) Taylor الطلبة المترددين بأنّهم أكثر قلقاً واعتماديّة مقارنة بالطلبة العاقدين العزم على اتخاذ القرار واختيار المسار المهني الذي يطمحون إليه، فالأشخاص الذين يواصلون في محاولاتهم للوصول إلى ما يسعون إليه يظهرون ثقة عالية في قدراتهم على تنفيذ المهمات المتعلقة باختيار الهدف وجمع المعلومات المهنية، وحلّ المشكلات، والتخطيط الواقعي، والتقييم الصحيح للذات؛ في حين يعاني الطلبة المتردّدون من مستوى منخفض من تقدير الذات وصعوبات في حلِّ المشكلات، ويشعرون بالتوتر والضغط عندما يتوجّب عليهم اتخاذ قرار بشأن المهنة التي عليهم الالتحاق بها، ويفتقدون الثقة بقدراتهم على الإنجاز، ويفتقرون إلى المعرفة بعالم العمل والمهن، ولذا فمن شأن معتقدات الفعاليّة الذاتيّة المتدنية أن تؤثر على عمليّة اختيار المهنة ومستوى الإنجاز والأداء المرتبط بالمجال المهني، إضافة إلى

إعاقتها للمثابرة التي تساعد في الصمود أمام العوائق والعراقيل التي على الفرد مواجهتها لتحقيق أهدافه المهنية المنشودة وحل المشكلات التي تعترضه.

ولدى دراسة مصادر الفعاليّة الذاتيّة التي تخص الإناث اتضح أنّهنّ كنّ أقل عرضة لمعايشة تجربة الخبرات الناجحة المتعلقة بالمهام المهنية مقارنة بالذكور؛ وقد يعود ذلك إلى قلة الانخراط في الأنشطة التي من المحتمل أن تتوفر فيها فرص الإنجاز والأداء؛ وبالتالي فإنّ قلة الانخراط ومعايشة الخبرات الناجحة تؤدي إلى افتقار الفتيات للمعلومات التي تدعم اعتقادهنّ بفعاليتهن (Betz, 1989).

وقد تفتقر الإناث إلى المعلومات بسبب قلّة التعرّض للتعلم من الخبرات البديلـــة، ويكـــون ذلك من خلال ما تعرضه وسائل الإعلام حول نمطيّة المهن الأنثويّة وما يطرحه أدب الأطفـــال في ذلك الخصوص، كما ويسهم الإقناع اللفظي والاجتماعي الذي تتلقاه الإناث مـــن المحيطـــين والمقربين في تقليص المعلومات حول الفعاليّة الذاتيّة المهنية من خـــلال توجيـــه الإنـــاث نحـــو الخيارات المهنية التقليديّة المنحصرة بطبيعة جنسهنّ، أما فيمـــا يتعلـــق بالحالـــة الفـــسيولوجيّة والانفعاليّة التي تتعرض لها الإناث وتأثيرها على الفعاليّة الذاتيّة المهنية كمصدر للمعلومات فمن الجدير معرفته أنّ الإناث أكثر عرضة للقلق؛ مما يؤدي بطبيعـــة الحـــال إلـــى تـــدنّي مـــستوى اعتقادهنّ بفعاليتهنّ الذاتيّة المهنية (Betz and Hackett, 1981).

ويتضح - بناءً على ما سبق- أنّ لدى الإناث فعاليّة ذاتيّة مهنية أقل مقارنة بالـــذكور، ما دامت مصادر نمو الفعاليّة الذاتيّة المهنية تتأثر بالعمليات الاجتماعيّـــة (Betz and Hackett, 1997).

مهارة حل المشكلات Problem Solving Skills

إنّ مهارة حل المشكلات هي النشاط الذهنيّ المعرفيّ الذي يـــتمّ فيـــه تنظـــيم التمثيـــل المعرفي للخبرات السابقة، ومكوّنات موقف المشكلة معاً، وذلك من أجل تحقيق الهدف. ويتم هذا النظام وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقـــات يؤدي إلى حل المشكلة، ويتضمّن النشاط الذهنيّ معالجة أشكال أو صور أو رموز، كما وتـــشتمل على صياغة فرضيات مجرّدة بدل معالجة أشياء حسِّية ظاهرة وتختلف المستويات المعرفيّة التي يعالج فيها الأفراد عمليّة حل المشكلات، فمنها ما يوصف بالبسيط والآخـــر بالمعقـــد، ويكـــون

مستوى المعالجة بسيطاً عندما تكون المعطيات المرتبطة بالمشكلات ظاهرة وقابلة للاختيار، وإدراك العلاقات بين مكوناتها والمفاهيم التي تتضمنها، في حين يكون مستوى المعالجة معقداً عندما يتطلب ذلك عمليات ذهنيّة تقتضي مستوى من الخبرات السابقة، وعمليات تنشيط الذهن، والمعالجة لزمن أطول (قطامي، ١٩٩٠).

وتتضمن مهارة حلّ المشكلات سلسلة من عمليات التفكير التي يتمُّ من خلالها استخدام المعلومات المتعلقة بالمشكلة من أجل اتخاذ الأفعال والتصرفات الضرورية؛ لإزالة المشكلة التي يُعرّفها بيترسون ورفاقه (Peterson, et al. (1996 بالفجوة القائمة بين الوضع الحالي للفرد والوضع المنشود والمُراد الوصول إليه، أو ببساطة، هي الفرق بين ما يكون عليه الفرد في الوقت الراهن، وما يرغب ويتمنى أن يكون عليه في المستقبل، والفجوة بين أوضاع الفرد الحاليّة كتردّده في الاختيار والأوضاع المنشودة كالوصول إلى الاختيار السليم.

إنّ اكتساب الفرد للمعلومات وتعلّم الفنيات المعرفيّة من الأمور المهمة في حلّ المشكلات حتى يتسنّى له إزالة الفجوة، وقد يستخدم الفرد ما لديه من معرفة مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل الغموض الذي يتضمنه الموقف، وتعتبر نتيجة حلّ المشكلة اختياراً يوفرُ فرصة معقولة لإغلاق الفجوة بين واقع ما هو عليه الفرد وما يرغب في الوصول إليه، فمثلاً يمكن لحلّ المشكلة أن يتضمّن التفكير في انتقاء بديل، أو خيار لتخصصٍ أكاديميٍّ، أو مهنيٍّ مناسب يوفر الشعور بالرضا (Peterson, et al., 2003).

إنّ اتخاذ القرار في انتقاء البديل والخيار الأنسب من وجهة نظر الفرد يتضمّن الحلَّ للمشكلة، كما ويشتمل على العمليات الانفعاليّة والمعرفيّة الضروريّة لتطوير خطة تطبيق وتنفيذ الحلَ ومتابعة التنفيذ للوصول إلى الهدف المنشود (Peterson, et al., 2002).

مراحل حلّ المشكلات

يتضمن حلُّ المشكلات مراحل تبدأ من الشعور بوجود المشكلة من خلال الشعور بالفجوة وتحديدها وجمع المعلومات المتعلقة بها وتوليد البدائل واختيار الأفضل من بينها، وتنفيذ البديل الذي تمّ الاستقرارعليه لبيان مدى ملاءمته لحل المشكلة وإغلاق الفجوة. وفيما يلي تفاصيل ذلك:

مرحلة الاتصال Communication :-

حيث يَعي الفرد في هذه المرحلة وجود مشكلة (فجوة) بين ما هو عليه، وبين ما يريد الوصول إليه، ووصف الوضع كما يتمنَّاه بغياب المشكلة من خلال إشارات داخليّة انفعاليّة وسلوكيّة وفسيولوجيّة وخارجيّة. فعندما تراود الفرد مشاعر وانفعالات سلبية كالضيق والتوتر والقلق من موقف يواجهه فهذا مؤشر على وجود شيء يستدعي منه التدخل لحلّه، وأحياناً يحاول الفرد التعامل مع المشكلة بتجاهله للموقف الذي يتطلب منه اتخاذ القرار؛ وبذلك لا يتمّ حلُّ المشكلة، وفي كثير من الأحيان يغرق الفرد في التفكير ولا يستطيع النوم ويصيبه أرق، أو توتر في العضلات، أو آلام في الرأس والمعدة جراء وجود المشكلة التي لم تُحل بعد، أما الإشارات الخارجيّة فتتضمّن أحداثاً سلبية وإيجابية، إضافة إلى التصريحات التي يدلي بها الأشخاص المقربون من الفرد صاحب المشكلة.

مرحلة التحليل Analysis :-

وما أن يتمّ استدراك وجود الفجوة، ويتحقّق الوعي لضرورة اتخاذ القرار حتى ينتقل الفرد إلى الانشغال في مرحلة التحليل، والذي يُقصد به إعادة البحث لتحديد المطلوب لحلّ المشكلة والتعرّف بشكل أكثر على معلوماتٍ ذات صلة بالمشكلة.

مرحلة التركيب Synthesis :

يتعيّن على الفرد الانتقال إلى مرحلة التركيب بعد تحليل المعلومات التي تتضمّن التوسعة وتوليد أكبر قدر ممكن من البدائل، وتحديد أكثر الحلول الممكنة للمشكلة، ومن ثم بلورة وتحديد البديل الأنسب بناءً على قدرات الفرد.

مرحلة التقييم Valuing

في هذه المرحلة يتمّ تقييم البديل في حال كان مناسباً أم لا، وتقدّم الأولوية للبديل المتوفر، وغالباً يستند الفرد في تقييمه على تحليل المزايا والتكلفة التي قد يتضمنها تأثير البديل على الآخرين وعلى نفسه.

مرحلة التنفيذ Execution :

تتضمن هذه المرحلة تشكيل وإعداد الخُطط لتنفيذ الاختيار والبديل الذي تمّ تحديده والتعرّف عليه للوصول إلى الهدف، وكذلك تقييم ما إذا تمّ إغلاق الفجوة (المشكلة) وإذا كان البديل قد حقق الهدف بالرجوع الى مرحلة الاتصال.

تكمن أهمية تعلم طرق حل المشكلات في مساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم بشكل جيد، بحيث يصبحون قادرين على إدارة حياتهم بشكل أفضل، ولديهم قدرة على التكيف بفعاليّة مع الواقع، مقارنة بالأفراد غير القادرين على حلّ مشكلاتهم (Peterson, et al., 1992).

الأفكار المهنية السلبيّة:

يُعرف سامبسون ورفاقه (Sampson, et al. (1996b الأفكار المهنية بنتائج تفكير الأفراد حول الافتراضات والمواقف والسلوكات والمعتقدات والمشاعر والخطط، والفنيات المرتبطة بحلّ مشكلات الاختيار المهني، أما الأفكار المهنية السلبيّة، فهي نِتاج المعالجة الفكرية التي تعيق توصل الفرد إلى حلّ فعّال لمشكلات الاختيار المهني.

لقد تمّ استخدام مصطلح الأفكار المهنية السلبيّة ليصف ويشير إلى فئة محدّدة من الصعوبات المرتبطة بعمليّة الاختيار المهني. وتعتبر هذه الأفكار لاعقلانية وغير مناسبة وغير دقيقة؛ لأنها تمنع الفرد من القيام بحلّ مشكلات الاختيار المهني ، والتحدّي يكمن في كيفيّة تقليل تأثير الأفكار المهنية السلبيّة عندما يصبح مستواها مشكلة تعيق عمليّة الاختيار المهني، فالطلبة الذين يظهرون ضعفاً وتردّداً في الاختيار المهني يحملون أفكاراً غير دقيقة تعكس نظرتهم لذاتهم، كما وقد ينظرون إلى عمليّة الاختيار نظرة سلبيّة بسبب سلبيّة أفكارهم Reardon, (2006).

وعدّ ثومبسون (1976) Thompson الذي يُعتبر أول من اهتم بعلاقة المعارف الخاطئة بمشكلة الاختيار المهني، أنّ هذه المعارف هي بمثابة الأوهام التي تعيق تحرُّك تفكير الفرد نحو الحل السليم، كتوهمه مثلاً، أنّ الاختيار المهني هو اختيار مُنصب على مجال واحد ونهائي لا رجعة فيه للتغيير. وفي هذا الصدد نوّه ثومبسون إلى أهمية تأثير هذه الأفكار السلبيّة الخاطئة وضرورة تغييرها كهدف أساس للتوجيه والإرشاد.

وبالاهتمام نفسه رأى كرامبلتز (1983) Krumboltz أنّ تعلم الأفـراد لمجموعـة مـن القوانين والقواعد المعيقة يلعب دوراً رئيساً في تشكيل مُعضلات الاختيـار المهنـي، وتـشتمل القواعد المعيقة على التعميمات الخاطئة، مثل: كل المحـامين لـصوص، والمقارنـات الظالمـة للذات، مثل: لست ذكياً كأحمد؛ ولهذا لن أكون محاسـباً، وتجاهـل الحقـائق الوثيقـة الـصلة بالموضوع، مثل: يمضي معلمو اللغة الإنجليزية يومهم في مساعدة الطلبة المجتهدين على تعلّـم الكتابة، والمبالغة في تقدير التأثير الانفعاليّ للنتائج، مثل: لو علمت كيف أستعمل الحاسوب لكنت سعيداً، والعلاقة السببيّة الباطلة، مثل لتكون ناجحاً لا يلزمك إلاّ الحظ، والتقدير المبالغ للأحداث النادرة الحدوث، مثل: لن أعمل في السويد بسبب كثرة حوادث السير هناك، وخداع الذات مثـل: لن أقبل العمل في السعودية في حين أن السبب الحقيقيّ، هو: أنا أخشى الغربة. وهـذا يعنـي أنّ هذه القوانين التي يطوّرها الأفراد قادرة على إعاقة عمليّة الاختيار المهني؛ لذا من الـضروري تكثيف الجهود للتدخل وإعادة بنائها.

وتنبه سامبسون ورفاقه (Sampson, et al.(1996c إلى التعبيرات السلبيّة التي يدلي بهـا الأفراد عند قيامهم بعمليّة الاختيار المهني معتقدين أنها تزيد من صعوبة قدرة الأفراد على حلّهم للمشكلات، فمن خلال تسليط الضوء على هذه التعبيرات التي لاحظها الباحثون اكتسبت الأفكـار المهنية السلبيّة تسميات عديدة منها أخطاء التصور Misconception، والافتراضـات الهادمـة للـذات Self-Defeating Assumption والـسلوكات الهادمـة للـذات Self -Defeating Behavior، والخرافات Myths والقوانين الخاصة Private Rules، والتوقعات اللاعقلانيـة Irrational Expectation والمعتقـدات الذاتيّـة Self-Beliefs، والمعـارف اللاوظيفيـة Dysfunctional Cognitions والمعتقـدات المهنيـة اللاوظيفيّـة Dysfunctional Career Beliefs.

وليست التعبيرات وحدها التي تعكس الأفكار السلبيّة وتدلُّ عليها، بل الـسلوك كـالتردّد والانفعالات كالقلق يدلان عليها أيضاً، فهذه الجوانب تتفاعل وتبين مدى تـأثر الفـرد بالأفكـار المهنية السلبيّة. وقد حاول كوربيشلي و يوست (1989) Corbishley and Yost مـن خـلال ملاحظاتهما لذلك تصنيف الأفكار المهنية السلبيّة إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى، وهي فئـة عـدم الاستطاعة التي تعرف من خلال عبارة: لا أستطيع I can't، التي تعكس اعتقاد الفـرد بتـدني قدرته على القيام بالاختيار المهني المُرضي، وعدم قدرته على تحقيق توقعات الآخرين تجاهـه، والفئة الثانية، وهي الفئة المتعلقة بعبارة: أنا لن I won't، والتي تعكس انسحاب الفرد أو رفضه

المشاركة بعمليّة الاختيار المهني والفئة الثالثة، والتي تعرف من خلال عبارة: لا يجب علـــيّ، I shouldn't.

ولا شك أنّ الأفكار المهنية السلبيّة تُؤثر على مستويات التفكيــر خـــلال عمليّـــة معالجـــة المعلومات؛ حيث تمنع الفرد من التركيز على حقيقة المشكلة التي يواجهها، ولقد تنبّه سامبـــسون ورفاقه إلى دور البنى المعرفيّة المشوهة وما وضحته نماذج بيك Beck وإلـــيس Ellis حـــول الأفكار اللاعقلانية والمعتقدات المشوهة، وقاموا على إثر ذلك بتطبيق تسعة أخطاء في التفكيـــر على مشكلات الاختيار المهني واتخاذ القرار، ومنها: الاستنباط العشوائي، والتجريـــد الانتقـــائي، والتعميم المبالغ، والتضخيم والتقليل، وجعل الأمور شخصية، والتفكير المطلق، واســـتنتجوا مـــن ذلك وجود حلقة مفرغة ناجمة عن هذا التفكيـــر الـــسلبي تعمـــل علـــى تقييـــد نمـــو الأفـــراد مهنياً (Sampson, et al., 1996b).

لقد جذبت علاقة العمليات المعرفيّة بالاختيار المهني انتباه العديد من الباحثين الذين أصرّوا على اعتبارها الجانب التفاعليّ للعوامل الشخصيّة والبيئيّة والسلوكيّة، ومن هذا المنطلـــق يمكـــن النظر إلى سلوك الاختيار المهني باعتباره استجابة للبنـــى المعرفيّـــة التـــي تمثـــل المتغيّـــرات الشخصيّة والبيئيّة المدركة المرتبطة بقوانين التعلم الإنسانيّ ومعالجة المعلومـــات (Peterson, Sampson, and Reardon, 1991; Mitchell and Krumboltz, 1996; Keller, Biggs, and Gysbers, 1982).

إنّ السلوك المرتبط بالاختيار المهني كسلوك الاكتشاف وجمع المعلومات، يتأثّر بالأفكار المهنية السلبيّة بطرق عديدة، حيث يستطيع الجانب المعرفي لنمو الفرد- إضافة إلى خبراته السابقة-تغيير المفاهيم المهنية لديه، فقد يفترض المرء -على سبيل المثال- أنّ مكان عمل الاختصاصي النفسي لا يكون إلا في العيادات النفسية فقط، ولكنه لا يدري أنّ الأخصائي يستطيع العمل في أماكن وقطاعات أخرى، فمن الممكن أن يكون الأخصائي النفسي باحثاً علمياً يجري الدراسات والبحوث أيضاً.

ويمكن لجماعات الدعم الاجتماعي كالأهل والأصدقاء التفاعل مع الجانب المعرفي للفرد والتأثير على سلوك الاختيار المهني، كأن يكون المرء على وعي تام بميوله ولكنّه يقرر الالتحاق بمجالات مهنية أخرى بسبب تأثره بآراء المقربين منه (Lent, et al., 2000; Peterson, et al., 1991; Sampson, et al, 1996a).

وكما يتأثر سلوك الفرد بالأفكار السلبيّة تتأثر مشاعره أيضاً، فهذه الانفعالات والسلوكات ما هي إلا استجابات لتفسيرات الفرد المتعلقة بالأحداث الحياتيّة التي يعايشها، فحينما يُطور الأفراد معتقداتهم الخاطئة استجابة للأحداث يتصرفون وينفعلون إزاءها بطرق تهدم ذواتهم وتمنع تحقيق أهدافهم، فقد يفترض بعض الأفراد على سبيل المثال أنهم لن ينجحوا في حياتهم بعد تعرضهم لسلسلة من الخبرات الفاشلة، وبإمكان هذا الإدراك الخاطئ أن يؤدي إلى معاناة الفرد من القلق والشك بقدراته، كما يؤدي إلى تثبيط نشاطه وسلوكه.

وترى رول (2002) Roll أنّ تأثير الأفكار المهنية السلبيّة لا يكون في عمليّة الاختيار المهني فقط، بل ولها تأثير محدّدٌ على جوانب أخرى مرتبطة بعمليّة الاختيار المهني أيضاً، مثل التأثير على الحالة الانفعاليّة للطلبة، كالقلق والغضب والميل نحو الكمالية والشعور بعدم الرضا والتأثير على تصرفات الطلبة بشكل هادم للذات كتجنب ومقاومة القيام بعمليّة الاختيار المهني، والتأثير على المهمات المعرفيّة المتعلقة بالاختيار المهني كتأثيرها السلبي على نظرة الطالب لأدوار العمل والتخطيط والإدراك الخاطئ لمعيقات الاختيار المهني. وتعتبر رول Roll أنّ كلا الأفكار المهنية والفعاليّة الذاتيّة من العوامل المعرفيّة التي تؤثرعلى الفرد في عمليّة الاختيار المهني والقدرة على إتمام المتطلبات التعليميّة، ومن المهم استهدافها لتحسين مستوياتها من خلال التوجيه المهني.

التوجيه المهني المدرسيّ:

لقد برز الاهتمام بالتوجيه المهني المدرسيّ منذ أواخر القرن العشرين خصوصاً في البلدان الصناعيَّة التي تطوّرت فيها الحركة الصناعية، وأصبحت الصناعة سمة واضحة فيها؛ ممَّا استدعى ضرورة توفير خدمات تساعد في توجيه الطلاب مهنياً، وقد كان العالم الأمريكي بارسونز الذي أسس مكتباً لخدمات التوجيه المهني في عام ١٩٠٨م بمدينة بوسطن في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو بذلك من المؤسسين الحقيقيين للتوجيه المهني حيث أرسى مبدأين مهمَّين لعمليّة الاختيار المهني أحدهما: دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله، والآخر: مد الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة، وما تتطلبه من قدرات واستعدادات وميول حتى يتمكّن من اختيار المهنة أو الحرفة التي تلائمه (جامعة البصرة، ١٩٩٠) .

إنّ الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في العالم خصوصاً في مجال إدارة الموارد البشرية وإعداد القوى العاملة، قد تأثر نتيجة لسرعة حركة التصنيع ونمو المهن وبروز التخصصات

الدقيقة، وقد ساهم ذلك في بلورة مفهوم التوجيه المهني في البلدان الصناعية، وفي بلدان العالم الثالث، إذ تبنّت معظم مدارس التوجيه المهني في الولايات المتحدة الأمريكية عمليّة التوجيه المهني التي تشمل كل مراحل الحياة دون الاقتصار على مرحلة معيَّنة، أما أوروبا فقد شمل التوجيه المهني لديها المراحل الدراسية الإلزامية وفترات التدريب قبل العمل.

ومع التطوّر العلميّ والتقنيّ أخذ التوجيه المهني أبعاداً أخرى تختلف بين الدول وفق فلسفة التعليم والإرشاد في كلٍّ دولة، فاليابان تأخذ منهج التوجيه المهني الذي يرتكز على الاختبارات والمسابقات والتثقيف الإعلامي والتعريف بالمسارات التعليميّة، وفي كندا يتمثّل نشاط التوجيه المهني من خلال إعداد المعلومات حول المهن وتحليل متطلباتها وتوصيفاتها ووضع الاختبارات المتعلقة بمتطلبات كل مهنة مع التركيز على المراحل العليا في التعليم لتطبيق الاختبارات المهنية.

أما ألمانيا فلها أسلوب متميز في مجال التوجيه المهني من خلال هيئة مستقلة منفصلة عن التوجيه المهني المدرسي بسبب تشابك وتعقد الاختيارات المهنية بسبب ظاهرة التصنيع المتعدد والواسع الانتشار؛ مما يحتم على الطلبة والشباب الحاجة إلى المرشد المهني القادر على مساعدة الشباب والناشئة في اختيار ما يناسب كل فرد منهم من مهنة طبقا لطبيعة الفرد واستعداداته وميوله وقدراته، وقد ساهم مركز الخدمة النفسية المدرسية في تلبية حاجات الطلبة والناشئة والشباب لمختلف الاستشارات المهنية . ويرتكز التوجيه المهني في السويد على ثلاث هيئات رئيسة هي: التوجيه المهني التابع لوزارة التربية السويدية والهيئة القومية للتعليم، وهي هيئة مختلطة بين المؤسسات الخاصة والحكومية وكذلك هيئة التعليم لسوق العمل التي تختص بالقطاع الإنتاجي الخاص، ويتميز التوجيه المهني في السويد بأنه يقوم على عملية تقويم وقياس اتجاهات الأفراد من خلال الاختبارات والمقاييس المهنية. أما نشاط التوجيه المهني في كندا فيتمثل من خلال إعداد المعلومات حول المهن وتحليل متطلباتها وتوصيفاتها ووضع الاختبارات المتعلقة بمتطلبات كل مهنة مع التركيز على المراحل العليا في التعليم لتطبيق الاختبارات المهنية.

أما في الوطن العربي فإنّ الدول العربية تُولي التوجيه المهني أهمية كبيرة كجزء من التنمية والتحديث، خصوصاً في الجوانب التعليميّة والاقتصاديّة والتكنولوجيّة، وهي تتباين حسب سياسة كلٍّ دولة في المجال التربوي، حيث إنّ جميع هذه الدول تؤمن أنّ عمليّة التوجيه المهني جزء مهم من العمليّة التربوية حيث يهدف إلى مساعدة الفرد في التكيّف مع المدرسة ومناهجها،

والتغلب على الصعوبات التعليميّة، وكذلك تأهيل الفرد ليصبح قادراً على تحديد خياراته المهنية من خلال القدرات والميول التي يتميّز بها (القرعان، ٢٠٠٩).

وفي الأردن تولي وزارة التربية والتعليم جل اهتمامها في مجال التوعية المهنية حيث يوجد في إدارة التعليم المهني والانتاج قسم خاص بالتوجيه المهني يتولى إعداد خطة التوجيه المهني سنوياً وتعميمها على المدريات ليصار إلى إعداد خطط التوجيه المهني الخاصة بالمدريات على ضوئها، حيث يبين في هذه الخطة الفعاليات التي يجب تنفيذها على مدار العام الدراسي، كما يقوم هذا القسم بمتابعة أعمال لجان التوجيه المهني في الميدان لتقييم أدائها، وعلى الرغم من هذه الجهود المبذولة إلا أن واقع التوجيه المهني في وزارة التربية والتعليم لا زال يتمثل بعدم قدرة الطلبة في نهاية المرحلة الأساسية على اختيار فرع التعليم المناسب لقدراتهم وميولهم العلمية والمهنية، بسبب غياب استراتيجية واضحة المعالم والأسس للتوجيه المهني (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

مفهوم التوجيه المهني:

يتبيّن مما سبق تنوع مفاهيم وتطبيقات التوجيه المهني للدول، ويمكن استعراض بعض المفاهيم على النحو الآتي:

أولاً: التوجيه المهني عبارة عن خدمة تربويّة تُقدِّم للطلبة لتساعدهم على فهم قدراتهم وإمكاناتهم وبيئتهم، وتوجيههم توجيهاً صحيحاً؛ بهدف مساعدتهم في اتخاذ القرار الذي يقودهم إلى اختيار مهنة المستقبل.

ثانياً: التوجيه المهني يهدف إلى مساعدة الطالب على فهم نفسه ومجتمعه وبيئته.

ثالثاً: التوجيه المهني عمليّة فنيّة علميّة إنسانيّة، ترمي إلى مساعدة الفرد في اتخاذ قراره بحرية ومسؤولية شخصية لاختيار مهنة تتلاءم مع قدراته وميوله واستعداداته وطموحاته.

رابعاً: التوجيه المهني هو أحد العمليات التعليميّة التربويّة المّخططة والمُمنهجة التي تعين الطلبة على رسم الملامح الكبرى لمستقبلهم الدراسي والمهني، وتحديد آفاقهم بما يساعدهم على التكيّف مع أنفسهم وبيئتهم المهنية ومجتمعهم الكبير بما يحقق السعادة والطمأنينة في حياتهم.

خامساً: التوجيه المهني عبارة عن العمل العلاجي القائم على المعلومات في الخصائص العامة مثل القابلية الفكرية والتقدم الفكري والتعليمي.

سادساً: التوجيه المهني هو مساعدة الفرد كي يكون قادراً على اتخاذ القرارات السليمة بعلم واطلاع.

سابعاً: التوجيه المهني بمثابة عملية مركبة تتألف من سلسلة من العمليات المتصلة والمتفاعلة فيما بينها بما يشكل حالة من التكامل حيث تشمل هذه العمليات اختيار المهنة المناسبة على أساس ما يتمتع به الفرد من ميول وقدرات، الإعداد والتدريب على المهنة المختارة، الالتحاق بالمهنة حيث يقتضي ذلك الإحاطة بمجالات العمل المختلفة للمهنة وبوسائل إعانة الفرد للالتحاق بها، التقدم والتطور في المهنة من خلال تبصير الفرد بما يطرأ على مهنته من تقدم وتطور وتجديد وتعريفه بالطرق التي تساعده على الترقي في مهنته.

ونتيجة لتعدد وتنوع التعريفات للتوجيه المهني فقد تم تبني التعريف الآتي كإطار نظري وعملي لتطبيق مفهوم التوجيه المهني في المحيط المدرسي، وهو أن التوجيه المهني هو إحدى العمليات التعليمية التربوية المخططة والممنهجة التي تعين الطلبة على رسم الملامح الكبرى لمستقبلهم الدراسي والمهني، وتحديد آفاقهم بما يساعدهم على التكيف مع أنفسهم وبيئتهم المهنية ومجتمعهم الكبير بما يحقق لهم السعادة والطمأنينة في حياتهم .

وبناءً على هذا المفهوم فإن من أهم خصائص ومميزات عملية التوجيه أنها عملية مدروسة ومخططة تتضمن المعرفة الشاملة والبعد المهني والتدريبي، حيث تهدف هذه العملية إلى بناء الإنسان كماً ونوعاً، وأنه لكي تكون عملية التوجيه المهني ناجحة لابد للمرشد المهني من أن يكون على دراية وعلم وتأهيل من أجل إنجاح هذه العملية، كذلك لابد أن تتضمن عملية التوجيه المهني القدرة على التمييز بين الأفراد والفروق الفردية من أجل تلبية الاحتياجات والقدرات والاستعدادات لكل فرد بمفرده، وكذلك من أجل ديمومة التوجيه والإرشاد المهني، حيث إنها عملية مستمرة مدى الحياة ولا تنتهي في مرحلة من المراحل أي أن لها صفة الاستمرارية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

والتوجيه المهني والإرشاد المهني وجهان لعملة واحدة فكل منهما يكمل الآخر، كما ويعبران عن معنى مشترك يتضمن التوعية والمساعدة والتغيير في السلوك نحو الأفضل، فالتوجيه هو مجموعة من الخدمات المخططة التي تقدم بعدة أساليب مثل الحصص المدرسية

المنتظمة والندوات والمحاضرات والنشرات والصحف واللوحات والأفلام فهي تتسم بالاتساع والشمولية وتتضمن الإرشاد. والارشاد يعد الجانب الإجرائي العلمي المتخصص في مجال التوجيه المهني وهو العملية التفاعلية التي تنشأ عن علاقة مهنية بناءة بين مرشد ومسترشد يأتي إليه طالباً مساعدته، بمعنى أنها عملية فردية تتسم بالخصوصية والسرية وتشير إلى علاقة فرد بفرد في المعهد أو المؤسسة وقد يتم تقديمها الى مجموعة من الافراد على شكل ارشاد جمعي، ويذكر جلال (١٩٥٧) أن التوجيه المهني عملية أعم وأشمل من الإرشاد، وأن عملية الارشاد جزء هام من التوجيه، فالتوجيه يسبق عملية الإرشاد ويمهد لها، في حين يأتي الارشاد بعد التوجيه ويعتبر الواجهة الختامية لبرامج التوجيه.

الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التوجيه المهني

يحدد مرسي (١٩٩٢) الأسس والمبادىء على النحو التالي:

أولاً: الأسس الفلسفية

وتتمثل في احترام الفرد، والحرية في اختيار الحُلول، ويقوم التوجيه على مبدأ أنّ كلّ إنسان بحاجة للمساعدة، والتوجيه يبدأ من الفرد وللفرد من حيث الإفادة والتطبيق بحيث يسعى لتحقيق رغباته ويشبع حاجاته ضمن حدود ما يتعارف عليه الأفراد من عادات وتقاليد وقيم.

ثانياً: الأسس النفسيّة

وهذه الأسس ترى أنّ طبيعة الإنسان مختلفة من فرد لآخر، فلكل فرد صفاته التي يتميّز بها. وكذلك اختلاف الشخصية ودورها في البناء من الأمور التي تراعى في الناحية النفسية، كما يجب مراعاة النضج لدى الفرد، فعمليّة التوجيه هي تعلم واكتساب عادات واتجاهات.

ثالثاً: الأسس التربويّة والاجتماعيّة

وهي ترى أنّ الإنسان اجتماعي، يعتمّد على عمليّة التعلم الاجتماعي، فالمدرسة هي أكبر مؤسسة اجتماعيَّة تؤسس اتجاهات وميول الفرد.

رابعاً: الأسس الفنية والأخلاقية

وهي الأسس التي يكون فيها المرشد صادقاً مع نفسه ومع الفرد المسترشد مع الاحتفاظ بعنصر السرية في توجيهاته، واتباع وسائل توجيهيّة متعدّدة تتناسب مع المسترشد.

أهداف التوجيه المهني المدرسي:

يسعى التوجيه المهني إلى تحقيق أهداف عديدة من بينها مساعدة الفرد على إدراك ذاته وقدراته والتعرّف على إمكانيَّاته وميوله واهتماماته وتقييمها وتقبلها بصورة واقعية وموضوعية .ومساعدته على التعرّف على سوق العمل والمهن، وما يتطلبه كل قسم من أقسام المهن المختلفة، وكيفيّة النجاح في تلك المهن، وجميع ما يتعلق بها من تدريب وتأهيل. ومساعدته أيضاً على التوفيق بين ما توصل إليه من معلومات موضوعية حول ذاته وطاقاته، وبين عالم المهن ومتطلباتها؛ حتى يتسنى له حسن الاختيار واتخاذ القرارات الصحيحة والفعّالة والشعور بالرضى، كما يسعى التوجيه المهني إلى مساعدة الفرد على تنمية اتجاهات وقيم إيجابية نحو المهن المختلفة، وتزويده بمعلومات صحيحة ودقيقه عن المهن المتنوعة في المجتمع المحلي، وحاجات السوق المحلي لهذه المهن وفرص العمل فيها.

ومن أهداف التوجيه المهني إكساب الفرد مهارات اتخاذ القرارات المناسبة التي تمكنه من اختيار المهنة التي تحقق له أفضل توافق بين ذاته من جهة وبين عالم العمل من جهة ثانية بشكل يضمن له الشعور بالرضا والسعادة والكفاية والإنتاجية وتحقيق الذات، وإكسابه مهارات حلِّ المشكلات ومهارات التخطيط الدراسي والمهني السليم، وإحاطته علماً بالمؤسسات التربوية الأكاديمية والمهنية المختلفة من جامعات وكليات المجتمع ومؤسسات التدريب المهني، وعن التخصصات ومدة الدراسة وشروط الالتحاق لكل منها، ومساعدته على التكيف مع البيئة المدرسية والأسرية وعلى تحقيق التكيف الاجتماعي والمهني عند التحاقه بالمهنة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

نظرية معالجة المعلومات المعرفيّة CIP :

تصاغ النظريات بهدف تبصيرنا وتزويدنا بتفسير واضح لظاهرة معيَّنة من خلال المعلومات المرتبطة بها، كما وتمدُّنا بالمعرفة الأساسيّة التي نستمدُّ منها المفاهيم المفيدة لتفسير سلوك الفرد وأفكاره وانفعالاته (Swanson and Fouad, 1999).

وتعتبر نظرية معالجة المعلومات المعرفيّة من النظريات التي اهتمّت بمشكلة الاختيار المهني واتخاذ القرار، وتنبّهت إلى الطريقة التي يفكّر بها الأفراد بالمهن، وكيفيّة تأثير عمليات التفكير كعمليات الذاكرة ومعالجة الأفكار بالقرارات المهنية ذات الصلة بحلّ المشكلة (Peterson, et al., 2002).

ولم يكن اهتمام النظريّة مقتصراً على مساعدة الأفراد وتعريفهم لميولهم وقدراتهم وقيمهم وتفضيلاتهم المهنية، والتعرف على عالم العمل فحسب، بل ومساعدتهم أيضاً على فهم الطريقة التي يفكّرون بها وكيفيّة تأثيرها على اتخاذ القرار، فبإمكان الأفراد الاستفادة من مساءلة أنفسهم عن معتقداتهم وأفكارهم المتعلقة بهم وبالمهن، وكذلك الاستفادة من تعلم الفنيات الفعّالة لاتخاذ القرار والاختيار (Symes, 1998) .

لقد بُنيت نظرية معالجة المعلومات المعرفيّة في التوجيه المهني التي طورها بيترسون ورفاقه Peterson, et al. بدمج نظريات حلّ مشكلات الاختيار المهني من منظور علم النفس المعرفي المتعلّق بعمليّة معالجة المعلومات كنظرية هانت Hunt عام ١٩٧١ولاكمان و بترفيلد Lackman and Butterfield عام ١٩٧٩ ونيويل وسيمون Newell and Simon عام ١٩٧٢، مع العلاج السلوكي المعرفي لبيك Beck عام ١٩٧٦ وإليس Ellis عام ١٩٦٢ ومايكنبوم Meichenbaum عام ١٩٧٧ الذي يوضح تأثير المعارف المشوَّهة والخاطئة على سلوك الفرد وانفعاله، وكيفيّة التعامل مع المشكلات التي تسببها هذه الأفكار أثناء قيامه بعمليّة الاختيار بهدف الوصول إلى طريقة جديدة في التعامل مع موقف الاختيار المهني (Peterson, et al., 1996).

وطبقاً للمفاهيم والأساليب المستمدة من العلاج المعرفي ومعالجة المعلومات التي تستند عليها نظرية معالجة المعلومات المعرفية يلعب الجانب المعرفي دوراً مهماً في التأثير على الفرد أثناء قيامه بحل المشكلات التي تواجهه، كما وتتشابه عمليات معالجة المعلومات لديه مع عمليات معالجة المعلومات لدى الحاسوب في استقبال المعلومات وترميزها وتخزينها وإنتاج الاستجابة (Beck, Emery, and Greenberg, 1985; Sampson, et al., 1996b; Wallsten, 1980).

لقد اهتمت نظرية معالجة المعلومات بالطرق التي تُؤثر بها أنظمة معالجة المعلومات لدى الفرد بإدراكه للحاضر وتصوره للمستقبل حيث تتمثل هذه الأنظمة في المستقبلات الحسيةSensory Receptors والمسجلات الحسية Sensory Registrars التي تستقبل المعلومات وتحولها إلى الذاكرة قصيرة المدى Short-Term Memory التي تعمل على

ترميزها وتحليلها ومنحها المعاني والدلالات، ونقلها بعد ذلك إلى الذاكرة بعيدة المدى Long- Term Memory التي تعمل على تنظيمها حال استلامها لتخزّنها على هيئة ذاكرة للمعــاني Semantic Memory وذاكــرة للأحــداث Episodic Memory وذاكــرة للإجــراءات تــسمى الــذاكرة الإجرائيةProcedural Memory (Shahnasarian, 1985) .

يتمّ تخزين المعارف والحقائق المرتبطة بالعالم الذي نعيش فيه، والمعاني المتعلقة به في ذاكرة المعاني، بحيث تشتمل على الافتراضات Propositions والصور الذهنيّة Mental Images والبُنى المعرفيّة Cognitive Schemata. إنّ الافتراضات هي أصغر أجزاء المعرفة، وتتمثّل في بعض المعلومات التي تحمل معانٍ مُحدّدة يمكن الحكم عليها على أنّها صحيحة أو خاطئة، أما الصور الذهنيّة، فهي بمثابة الصور التي تُجسد الخصائص الفيزيائيّة للأشياء الموجودة في العالم الخارجي، حيث يستخدمها الفرد في تنفيذ العديد من العمليات المعرفيّة كالمحاكمات وعمل الاستدلالات وإصدار الأحكام وإعطاء الأوامر وعمل المقارنات.

أما البُنى المعرفيّة فتقوم بتنظيم المعرفة بغرض تشكيل التصنيفات التي يستطيع الأفراد فهمها فهي تُمثل هياكل البيانات المخزّنة في الذاكرة والمتضمنة للمفاهيم المرتبطة بالأشياء، والمواقف والأحداث والتصرُّفات، وتسلسلها حيث تعكس العلاقات القائمة بين هذه المفاهيم أو المواقف اعتماداً على أسس معيّنة كدرجة التشابه والاختلاف بينها أو بناء على أية ارتباطات أخرى.

إنّ البُنى المعرفيّة هي هياكل في حال تفعيلها تُوجّه المعلومات وتعالجها، وهي أيضاً مجموعات مدركة وكامنة تعمل على تنظيم الخبرات والأحداث، فهي أشبه بالخرائط التي يترجم ويفسر الفرد بوساطتها المواقف والأحداث ويحدّد طريقة تصرفه تجاهها (Solso, 1998; Schunk, 1998; Tulving, 1972).

تستقبل الذاكرة بعيدة المدى المعلومات المرمّزة، وتعمل على تنظيمها على هيئة ذاكرة للمعاني Semantic Memory - كما ذكرنا سابقاً - وذاكرة للأحداث Episodic Memory، وذاكرة للإجراءات Procedural Memory، وتشتمل ذاكرة الأحداث على جميع الخبرات التي مرَّ بها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة، وتحديداً تلك الخبرات ذات الطابع الشّخصي التي ترتبط بزمان أو مكان أو حدث معيّن، ففيها يتمّ تخزين الأسماء والأماكن والهوايات والميول والاهتمّامات

والنكات، أو أيّة حوادث أخرى تحمل معنىً مُعيَّناً بالنسبة للفرد، وتسمى هذه الذاكرة بالذاكرة التسلسلية؛ لأنَّ الخبرات فيها تُخزَّن وفق ترتيب متسلسل يشبه الرواية أو الفيلم السينمائي.

أما الذاكرة الإجرائية Procedural Memory، فهي تشتمل على الخبرات والمعلومات المرتبطة بكيفيّة تنفيذ الإجراءات أو القيام بالأشياء، أو أداء الأفعال وظروف استخدامها، فهي تتضمّن الإجراءات التي تُحدّد خطوات الأداء وشروط تنفيذه من حيث الزمن والطريقة والغاية. كما أنَّ المعلومات في هذه الذاكرة تُخزن على شكل نتاجات Productions أو قواعد Rules تعمل على تنظيم الأداء أو الفعل في مواقف أو ظروف معيّنة، وعادة تتطلب هذه المعلومات جهداً ووقتاً كبيراً من قبل الفرد حتى يتمّ تعلمها إلا أنّها تصبح سريعة الاستدعاء حال اكتسابها (Hastie and Carlston, 1980).

ويتضح من خلال استعراض مكونات الأنظمة الرئيسة لمعالجة المعلومات لدى البشر أنَّ المثيرات البيئيّة تخضع لأنماطٍ من التعديل وتتحول من صورتها الخام إلى صورتها الرمزية داخل الذاكرة قصيرة المدى، التي هي حلقة الوصل بين المسجلات الحسِّيّة والذاكرة بعيدة المدى، حيث تقوم الذاكرة العاملة بعمليات التحليل والمقارنة بما هو مُخزّن في الذاكرة بعيدة المدى من خلال نمط التّعرّف، فهي تحمل المعلومات التي تستعاد أو تسترجع أو التي يراد تحليلها أو تحويلها من الذاكرة بعيدة المدى إلى حيث يتمّ إدماجها بالمعلومات الجديدة واشتقاق المعلومات المطلوبة للاستجابة أو توليفها وفق متطلبات الموقف لاتخاذ القرار وحلِّ المشكلات (Loftus and Geoffrey, 1976).

وتُعد مهارة حل المشكلات بمثابة عملية بحث في الذاكرة تتطلب من الفرد السعي في إحراز سلسلة من الخطوات تنتهي بتحقيق الهدف، فحتى يتسنى للفرد الوصول إلى الحل يلزمه إجراء المزيد من عمليات البحث في ذاكرته لاتخاذ القرار، ومع هذا قد يتعثرالفرد ويخطىء في أثناء محاولته لحل المشكلات ويتكرر معه ذلك إلى درجة يصبح شعوره بعدم الكفاءة الناجم عن محاولاته المتعثرة ملازماً له (Hunt, 1972).

تنشأ الأفكار السلبية من خبرات الفرد العديدة التي عايش معها شعورعدم الكفاءة والقلق والاحباط والكرب ، فهذه الخبرات تُعد المرجع الذي يستند عليه الفرد في تأكيده على عدم أهليته في حل المشكلات واتخاذ القرار ومعالجة المعلومات (Beck, et al., 1985).

ولقد أكد كازدن وماهوني وكرايبد وكرايبد Kazdin, Mahoney, Craighead, and Craighead (1994) على أهمية العلاج المعرفي لأفكار الفرد السلبية المتمركزة حول ذاته

والعالم ونظرته نحو المستقبل، فهذه الأفكار التي يُستدل عليها من تعبيرات الفرد يتم المحافظة عليها وتعزيزها من خلال الحديث الذاتي Self-Talk.

ولمساعدة الفرد على تقليل تأثير الأفكار السلبية في موقف حل المشكلات واتخاذ القرار تركز نظرية معالجة المعلومات المعرفية على إعادة بناء محتوى أفكار الفرد المتمركزة حول ذاته والعالم ونظرته نحو المستقبل وأنماط تفكيره من خلال الاستناد على مبادىء العلاج المعرفي وأساليبه التي وضحها بيك وإميري Beck and Emery وهي: (١) العلاج المعرفي يعتمد على النموذج المعرفي للإضطرابات الانفعالية. (٢) العلاج المعرفي علاج مختصر ومحدد زمنياً و العلاقة العلاجية ضرورية لتحقيق العلاج الفعال. (٣) العلاج جهد تعاوني بين المُعالج والمسترشد (٤) العلاج المعرفي يستخدم النموذج السقراطي بشكل أساسي. (٥) العلاج المعرفي منظم وموجه (٦) العلاج المعرفي يعتمد على النموذج التعليمي. (٧) أساليب العلاج المعرفي تعتمد على الأساليب الاستقرائية. (٨) الواجبات المنزلية ميزة أساسية في العلاج المعرفي. (٩) العلاج المعرفي موجه نحو حل المشكلات.

وتُركز الأساليب والفنيات العلاجية في نظرية معالجة المعلومات على التعرف على المشكلات التي يواجهها الفرد وتحديدها، كما وتُسلط الضوء على أفكاره التي يتداولها من خلال الحديث الذاتي لزيادة وعيه بوجودها، والتحقق من صحتها ومنطقيتها، وتعلمه أيضاً التفسيرات الجديدة حتى يتوصل إلى أفكار إيجابية تكون بمثابة معلومات جديدة تُكتسب.

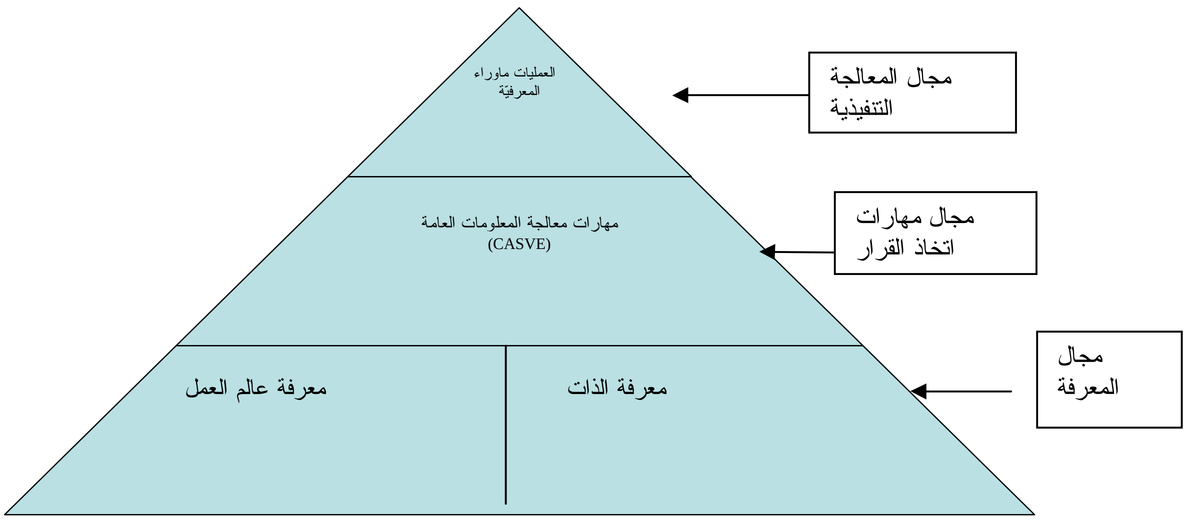
إنّ التدرب على هذه الفنيات واستخدامها يُمكّن الفرد من تعديل أفكاره ومعتقداته وافتراضاته وانفعالاته واستجاباته وسلوكاته الأمر الذي يؤدي به إلى حل أفضل لمشكلاته (Beck, et al.,1985).

وتستخدم نظرية معالجة المعلومات المعرفية أُسس العلاج المعرفي وفنياته بهدف التوصل إلى منهاجٍ وافٍ وشاملٍ للنمو المهني، حيث تركز النظرية - شأنها كشأن سائر نظريات التوجيه المهني - على مساعدة الفرد في التعُّرف على المعلومات المتعلقة بميوله المهنية وقيمه ومهاراته والتعرف على المعلومات المتعلقة بالمهن، وتعلم كيفية اتخاذ القرار واختيار المهنة (Peterson, .et al., 1996; .Perterson, et al., 1991)

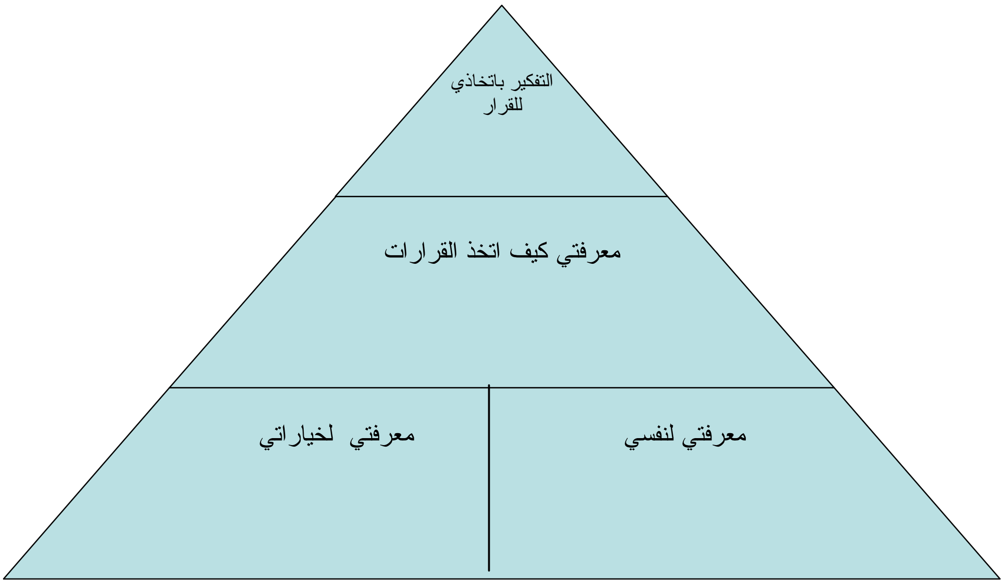
إنّ لُبَّ نظرية معالجة المعلومات المعرفيّة يَكمُن في توضيح عمليات التعلم الأساسية التي يتم تقديمها باعتبارها اللبنات الأساسية للنظرية، وهي نمو المعرفة بالذات وعالم المهن التي تُشكل العناصر الأساسية للوصول إلى الاختيار المهني، ونمو مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات ونمو العمليات ماوراء المعرفية، وهي: وعي الفرد بعملياته المعرفية التي يقوم بها، والتحكم بها وضبطها ووعيه للأفكار السلبية التي ترافقه في أثناء عملية الاختيار، ومراقبته لها لضبطها (Hornyak, 2007).

وتُوضح نظرية معالجة المعلومات المعرفية عمليات التعلم الأساسية من خلال عرض هرمٍ لمعالجة المعلومات بثلاثة مستويات ومجالات مرتبة ترتيباً هرمياً، وهي: مجال المعرفة ويتضمن مجال المعرفة بالذات، والمعرفة بعالم المهن الذي يشكّل قاعدة الهرم، ومجال مهارات اتخاذ القرار أو مهارات معالجة المعلومات الذي يقع في الوسط، ومجال المعالجة التنفيذية، أوالعمليات ما وراء المعرفيّة الذي يقع في رأس الهرم والذي يركز على كيفية إعادة البناء المعرفي للأفكار السلبية التي تؤثر على اختيارات الفرد وقراراته (Peterson, et al., 1991; Peterson, et al., 2004).

تكمن أهمية هرم مجالات معالجة المعلومات الذي تقدّمه النظرية في توضيحه للمكونات التي تشتمل عليها عمليّة الاختيار المهني كما يوضحه الشكلان (١) و(٢).



الشكل (١) هرم مجالات معالجة المعلومات (Peterson, et al., 1991).



الشكل (٢) هرم مجالات معالجة المعلومات الشكل التوضيحي المُعدل لمساعدة المسترشدين على فهم مجالات معالجة المعلومات (Peterson, et al. 1992).

هرم مجالات معالجة المعلومات Pyramid of Information-Processing Domains :

أولاً: مجال المعرفة، Knowledge Domain

أ- معرفة الذات Self Knowledge، أو معرفتي لنفسي Knowing About Myself:

يستمدُ الفرد المعرفة المتعلقة بذاته من المعلومات التي تمّ الاحتفاظ بها في الذاكرة بعيدة المدى في ذاكرة الأحداث، حيث تُشكل هذه المعلومات الأساس الذي تنطلق منه نظرة الأفراد إلى كلّ ما يدور من حولهم في هذا العالم. فالمعرفة التي تُمثل رؤية الفرد لذاته، وهي عبارة عن معلومات مخزنة في ذاكرة الأحداث، تتعلق بالأسماء والأماكن والهوايات والميول والاهتمامات والقيم على هيئة خبرات وأحداث متراكمة ومرتَّبة بتسلسل زمانيّ ومكانيّ تعمل على تشكيل مفهوم الفرد لذاته.

إنّ مفهوم الفرد عن ذاته يرتبط بالتجارب السابقة التي مرّ بها، كاجتياز الامتحانات الصعبة والنجاح في الأداء المدرسي، وإنجاز الواجبات والأعمال، والتفاعل مع الآخرين،

والاستمتاع باللعب في الألعاب المفضلة لديه، والملاحظات التي تكوَّنت لديه عن الأحداث الماضية التي عايشها .

وحتى يتمكّن الفرد من التعرُّف على ذاته ونفسه عليه أن يقوم بتفسير الأحداث وإعادة بنائها ويكون التفسير للأحداث من خلال ربط الأحداث الجديدة مع الأحداث المخزّنة في الذاكرة التي تحتوي على المواضيع والأفعال والمشاعر والأشياء والنتائج أيضاً؛ ليتسنى له تكوين صورة واضحة عن ذاته، أما إعادة البناء للأحداث، فيتضمّن تفسير الأحداث السابقة في ضوء السياق الاجتماعي الحالي وقد يرجع الفرد أحياناً إلى الأحداث السابقة لمقارنتها مع المعلومات الجديدة التي تمّ الحصول عليها لتمنحه رؤية جديدة ومفهوماً جديداً لذاته (Peterson, et al., 2004) .

يرى بيترسون ورفاقه (Peterson, et al. (2001 أنّ معرفة الذات ضرورية في عمليّة الاختيار المهني، ويمكن مساعدة الأفراد في معرفة ذواتهم من خلال توفير الفرص لتعريفهم بقيمهم التي يتمّ وصفها بالدوافع التي تدفع الفرد إلى العمل، وتعريفهم بميولهم التي هي بمثابة الأنشطة أو السلوكات التي يستمتع بها الأفراد، وتعريفهم باهتماماتهم ومهاراتهم التي تعرف بالأنشطة التي يتقنها الأفراد بشكل جيّد، وتعريفهم أيضاً بتفضيلاتهم المهنية وما يتجنبونه في المهن وما يسعون إليه فيها؛ وذلك حتى يأخذوها مسبقاً بعين الاعتبار عند قيامهم بالاختيار المهني.

كما ويقترح بيترسون ورفاقه .Peterson, et al الاستعانة بمقاييس مختصّة في تحديد القيم والميول كمقياس هولاند Holland للميول ومقياس سوبر Super للقيم.

ب- معرفة المهن Occupational Knowledge، أو معرفة خياراتي Knowing about My Options:

يمكن النظر إلى عملية اكتساب المعرفة المتعلقة بالمهن باعتبارها عملية بناءة، يبني الفرد فيها باستمرار وحدات لمعارف جديدة من خلال توحيد المعارف الموجودة سابقاً عن المهن مع المعلومات الجديدة.

إنّ المعلومات المتعلقة بالمهن يتمّ تخزينها في هياكل للبيانات على شكل تسلسل هرمي (من القاعدة إلى القمة) في ذاكرة المعاني، وهذه الهياكل تتطور من خلال عمليتين أساسيّتين، هما التخصيص والتعميم، ففي عمليّة التخصيص يتمّ إدراج المفاهيم المجرّدة بشكل تنازلي (من

الأعلى إلى الأسفل)، فمفهوم كلمة معلم على سبيل المثال يتبعه مفاهيم أخرى ثانويّة ومفصّلة يمكن التوصل إليها من خلال التعلم، حيث يستطيع الفرد اكتساب معلومات إضافية عن مهنة المعلمين عن طريق قراءة الكتب التي تتحدّث عن مهنة المعلمين والتعليم، أو ملاحظته للمعلمين في أثناء قيامهم بعمليّة التدريس وبذلك يتسنى للفرد معرفة أنّ المعلمين يحضرون الدروس، ويحدّدون الأهداف التي سيحققونها ويقدمون التغذية الراجعة لطلابهم، ويُعدّون التقارير المتعلقة بأداء طلابهم، والدرجات التي يحصلون عليها.

أما في عملية التعميم فيتمُّ إدراج المفاهيم بشكل تصاعدي (من الأسفل إلى الأعلى) بحيث يتم ربط المفاهيم مثل معلم المرحلة الابتدائيّة والأخصائي الاجتماعيّ، والمرشد بمفهوم أكثرعموميّة وهي المهن الاجتماعية، فالأفراد في هذه الطريقة يتعلمون المعلومات التي تُربط من خلالها المهن كارتباط عالم الاقتصاد بالمحاسب.

ويتضمن مجال المعرفة بالمهن في هرم معالجة المعلومات المعرفيّة المعلومات التي توضح الطريقة التي يتمُّ بها تنظيم عالم العمل، وكذلك المعلومات المتعلقة بفرص التعليم والتدريب والتوظيف والخيارات التعليميّة والتدريبيّة والتوظيفيّة وكيفيّة الالتحاق بها، وإنّ اكتساب المعرفة بالمهن يحدث من خلال الخبرات المباشرة كالعمل التطوعيّ، والعمل بدوام جزئيّ، وملاحظة خبرات الآخرين في الحياة، وزيارة المؤسسات والشركات، وإجراء المقابلات المعلوماتية، أو الاطلاع على ما تقدّمه الصحف ووسائل الإعلام عن المهن، وطبيعة متطلبات سوق العمل (Peterson, et al., 2004).

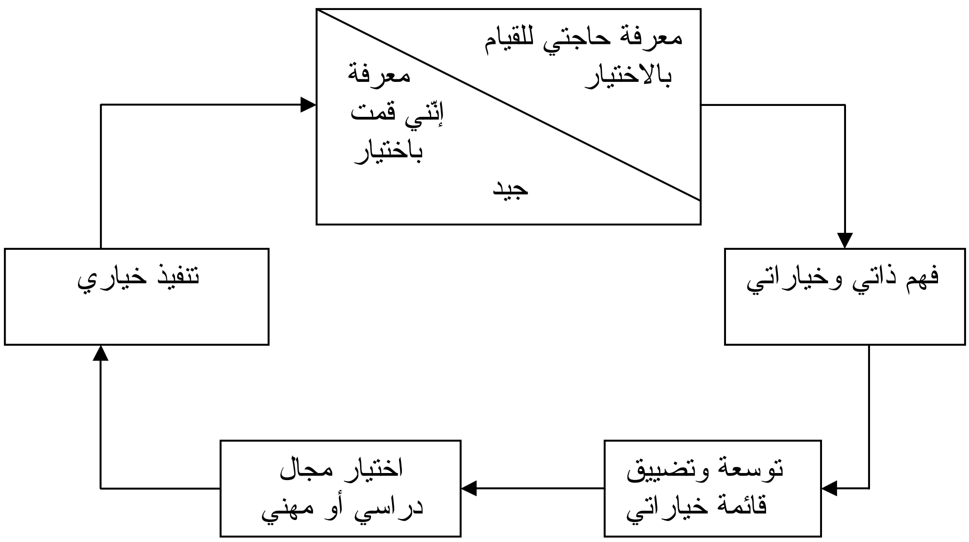
إنّ عمليتي التخصيص والتعميم تساعدان الموجهين المهنيين في كيفيّة توفير الوسائل التي تعين الأفراد على اكتساب المعرفة بالمهن والوظائف، حيث بالإمكان الاستعانة بالمعرفة الخاصة بالمهن وتصنيفاتها وفهم أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها وتحليلها، والتعرف على متطلبات التدريب فيها ونظام الرواتب والحوافز وظروف العمل.

كما أنّ المعلومات المتعلقة بالمهن وبالذات في مجال المعرفة الذي يقع في قاعدة هرم معالجة المعلومات، تُعدُّ من المعلومات الأساسية التي من الضروري جمعها قبل الانتقال إلى المجال الثاني في الهرم، واتخاذ القرار في اختيار المهنة.

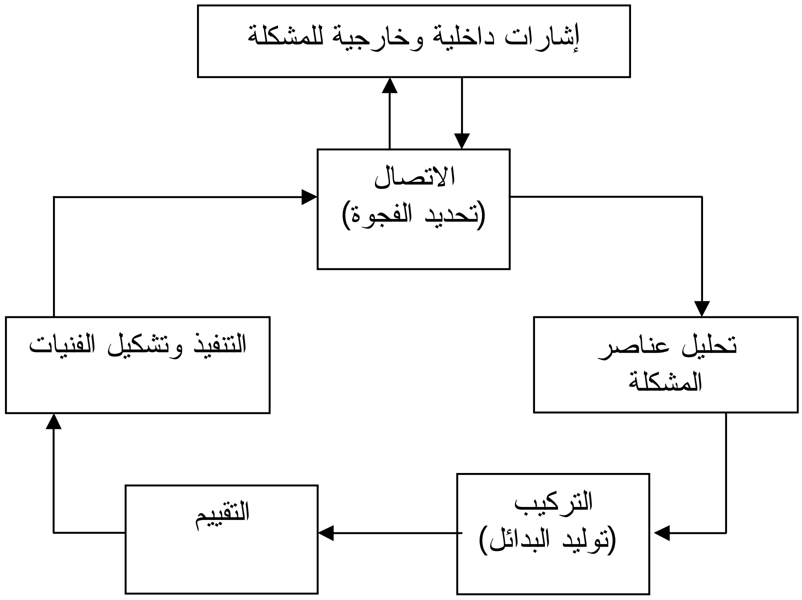
إنّ نظرية معالجة المعلومات المعرفية تُعلم الأفراد كيفية جمع المعلومات الصحيحة والوثيقة الصلة بموضوع الاختيار المهني وربطها بمعرفتهم عن أنفسهم (Reardon, Saunders, Peterson, and Sampson, 2000).

ثانياً: مجال مهارات اتخاذ القرار Decision-Making Skills Domain أو معرفة كيف أتخذُ القرارات Knowing How I Make Decisions

يقع مجال مهارات اتخاذ القرار في المستوى الثاني من هرم معالجة المعلومات، وهو مرتبط بتطبيق المعرفة المتعلقة باتخاذ القرار وحلّ المشكلات بحيث يتضمن معرفة نمط اتخاذ الفرد للقرارات ودورة حل المشكلات واتخاذ القرارات التي تحتوي على خمس مراحل هي: الاتصال Communication والتحليل Analysis، والتركيب Synthesis، والتقييم Valuing، والتنفيذ Execution (CASVE) كما هو مُوضّح في الشكلان (٣) و(٤).



الشكل (٣) الشكل التوضيحي المُعدل لمساعدة المسترشدين في فهم مراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار (Peterson, et al., 1992).



الشكل (٤) مراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار (Peterson, et al., 1991).

وفيما يلي توضيح لمراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار:

أ- مرحلة الاتصال Communication، أو معرفة حاجتي للقيام بالاختيار Knowing I Need to Make a Choice:

إنّ مرحلة الاتصال هي نقطة الانطلاق التي من خلالها يصبح الفرد أكثر وعياً بوجود فجوة (مشكلة) بين وضعه الحالي الذي يعايشه والوضع الذي يريد الوصول إليه، ويكون ذلك من خلال الوعي بظهور إشاراتٍ خارجية تشير إلى المشكلة، كضرورة تحديد نوع التخصّص الذي ينبغي الالتحاق به، وتدخل الآخرين بآرائهم حول نوع التخصص المناسب الذي يجب الالتحاق به وظهور إشارات داخلية كالحالة الانفعاليّة التي تعتري الفرد عند وجود مشكلة وتستدعي الانتباه، مثل: القلق والارتباك وعدم الارتياح والتغيّرات الفسيولوجية، مثل: الإصابة بالصداع وتوتر العضلات والاستجابة السلوكية للموقف، مثل سلوك التجنب والتأجيل والمماطلة.

كما أنّ تطوّر وعي الفرد بالفجوة يعمل على تحفيزه للاهتمام بعملية حل المشكلات واتخاذ القرارات، كما قد يوفر ذلك أيضاً الدافعية الضرورية للبحث عن المساعدة، وعادة ما يقوم الأفراد بالبحث عن المساعدة الخاصة بحلّ المشكلات، عندما تفوق مشاعر عدم الارتياح الذي

يشعرون به مشاعر خوفهم من التغيير، وعندما تكون مصادر الدعم الحاليّة التي من حولهم غير ملائمة لمساعدتهم في حلّ مشكلاتهم.

وترى نظرية معالجة المعلومات المعرفية أنّ الغاية الأساسية في معالجة المعلومات لحلّ أيّة مشكلة، هو إيجاد السبل للانتقال من وضع مبدئي إلى وضع يُرغب فيه، وانطلاقاً من وجهة النظر هذه استخدم بيترسون ورفاقه .Peterson, et al عبارة (وجدتها) كقاعدة لوصف حل مشكلة الاختيار المهني الناجمة عن الفجوة بين وضع الفرد الحالي وهدفه المهني الذي يرغب في تحقيقه.

إنّ وجود الفجوة يخلق ما يسمى بعدم التناغم المعرفي الذي يصبح بعد ذلك الدافع الرئيس لعمليّة حلّ المشكلات، بحيث تدفع الأفراد إلى طلب المشورة والعون للانتقال من حالة التردد والارتباك والقلق إلى الحالة التي يكونون فيها أكثر قدرةً على التخطيط والثقة بالنفس في التعامل مع المشكلة (Sampson, et al., 1996a).

وما أن يتم استدراك وجود الفجوة (المشكلة) وإدراك الإشارات المرتبطة بها والوعي لضرورة اتخاذ القرار حتى ينتقل الفرد إلى الانشغال في مرحلة التحليل.

ب- مرحلة التحليل Analysis، أو فهم نفسي وخياراتي Understanding Myself and My Options:

يسعى الأفراد في مرحلة التحليل إلى تقدير حجم الفجوة بين وضعهم القائم، وهو التردّد في اتخاذ القرار والوضع المراد الوصول إليه، وهو اتخاذ القرار، وتكون الفجوة في هذا الموقف هي المشكلة المتعلقة بالاختيار المهني.

إنّ مرحلة التحليل، هي مرحلة يقوم الفرد فيها بالتحقُّق من الفجوة، والبدء في التعرّف على العلاقة التي تربط مكوناتها ببعضها البعض، وتفحّص المعلومات المرتبطة بحلها، حيث ينخرط الفرد في عمليّة مراجعة للمعرفة التي لديه أو الحصول على معلومات جديدة ودمج ما تمّ تعلمه لاستخلاص الحلّ. وقد يتضمن التحليل فيما يخص مشكلة الاختيار المهني إمعان النظر بالمعلومات المتعلقة بمعرفة الذات، مثل معرفة الميول والاهتمامات، والقيم والتفضيلات المهنية، وربطها بالمعرفة المتعلقة بالمهن وأنواعها وتصنيفاتها، ونسب العرض والطلب عليها في سوق العمل، والنظر إلى العوامل التي تُؤثر على الاختيار لتشكيل صورةٍ واضحةٍ عن كيفيّة

تفاعل خصائص الشخصيّة مع الاختيارات التي تُؤخذ بعين الاعتبار من أجل تحسين فهم الفجوة بين الوضع القائم وهو التردُّد، والوضع المراد الوصول إليه وهو اتخاذ القرار والاختيار.

ويتمُّ مساعدة الأفراد في هذه المرحلة ببيان كيفيّة حلّ المشكلات واتخاذ القرارات وكيفيّة تأثير حديث الذات السلبيّ على عمليّة الاختيار، ويتمُّ أيضاً إيضاح كيفيّة تأثير نمط اتخاذ القرار على طريقة حلّ مشكلة الاختيار المهني حتى يتسنى لهم اكتساب المزيد من الفهم فيما يتعلق بمشكلة الاختيار.

كما ويتمُّ مساعدة الأفراد في هذه المرحلة أيضاً بالحصول على المعلومات الجديدة، أو توضيح المعرفة المتعلّقة بذواتهم وعالم المهن، ومن ثم العمل على تكامل ما تمَّ تعلمه مسبقاً، حيث يقوم الأفراد في الحالات كافة بإضافة المعرفة الجديدة للمعرفة السابقة حول أنفسهم واختياراتهم.

ولتحقيق أهداف هذه المرحلة يمكن الاستعانة بأدوات ووسائل مخصّصة، مثل التقييم المهني والدليل المهني المحوسب، كما ويمكن الإفادة من الخبرات الشخصيّة والمداخلات من الآخرين في هذا النوع من التحليل (Reed, et al., 2001).

ج- مرحلة التركيب Synthesis، أو توسيع وتضييق قائمتي للاختيارات Expanding and Narrowing My List of Options

وما أن يقوم الفرد بتحليل المعلومات المتعلقة بالفجوة (المشكلة) حتى يتعيّن عليه الانتقال إلى مرحلة **التركيب** التي تتضمن التوسعة Expanding، وتوليد أكبر قدر ممكن من البدائل، وتحديد أكثر الحلول الممكنة للمشكلة المهنية، ومن ثم البلورة Crystallization، وتحديد البديل الأنسب بناءً على قدرات الفرد ووضعه المالي.

وتشتمل التوسعة على التفكير الذي يحرر العقل لإيجاد المزيد من الحلول المحتملة لمشكلة الاختيار المهني بإنتاج قوائم الوظائف والمهن المحتملة، أو التخصصات القائمة على مختلف التوليفات للقيم والاهتمامات والمهارات والتفضيلات المهنية، كما ويمكن أن يستخدم الأفراد خبراتهم الشخصية أو توصيات الآخرين لإنتاج الاختيارات والاستعانة بمصادر المعلومات، مثل الأقراص الحاسوبية أو الإنترنت أو دليل فرص التوظيف وأنظمة التوجيه المهني المحوسبة.

أما البلورة فتتضمّن التفكير الذي يقلل قائمة البدائل، ويُجنب الاختيارات التي لا تتفق مع القيم والاهتمامات والمهارات والتفضيلات المهنية، بحيث يصل عدد البدائل والاختيارات إلى خمسة بدائل على الأكثر وثلاثة بدائل على الأقل (Jepsen, 2000).

د- مرحلة التقييم Valuing، أو اختيار مهنة، أو برنامج للدراسة، أو للوظيفة Choosing an Occupation, Program of Study, or Job:

يتمُّ في مرحلة التقييم - التي تلي مرحلة التركيب - تقدير البدائل والاختيارات فيما إذا كانت مناسبة أم لا، حيث تعطى الأولوية للبدائل المتاحة والمتوفرة بعد تحليل مزاياها وتكلفتها، ومعرفة تأثيرها على الفرد صاحب الاختيار وعلى المقربين من حوله.

وقد يقوم الفرد خلال هذه المرحلة باستكمال وتحديد مجالات الدراسة التي يرغب الالتحاق بها والعمل في مجالاتها، فقد تتضمّن هذه المرحلة تقدير الفرد لسلبيات وإيجابيات عروض العمل المتوفرة وقبول عرض وظيفي في مهنة معيّنة وبدء العمل في وظيفة محدّدة، وقد يقوم آخرون بعد الاطلاع على إعلانات التوظيف وأنواع المؤسسات والمنظمات، وأخذها بعين الاعتبار بتحديد الاختيارات التي يرغبون بها.

وقد يستمر بعض الأفراد في البحث عن الاختيارات المهنية مما يتطلب الأمر منهم العودة إلى مرحلة التحليل للتحقق من طبيعة مشكلة الاختيار المهني، وتوليد قائمة أخرى من البدائل والاختيارات بالعودة إلى مرحلة التركيب.

ومن الجدير ذكره أن الاختيارات المهنية في هذه المرحلة تعتبر أوليّة وغير نهائيّة، حيث يحق للفرد التحقّق من الاختيارات التي قام بها فيما إذا كانت مناسبة أو متاحة في سوق العمل (Reardon, et al., 2000).

هـ- مرحلة التنفيذ Execution، أو تنفيذ الاختيار Implementing My Choice :

يقوم الأفراد في مرحلة التنفيذ بإعداد الخُطط والالتزام بها لتنفيذ اختياراتهم الأولية والمبدئية، فقد تتضمّن الخطط اختياراً لبرامج تحضيريّة، مثل: التخطيط لبرنامج دراسي أو التقصي لمصادر المساعدات المالية، أو إتمام التعليم المدرسي أو الخبرات التدريبية، واختباراً للواقع مثل العمل بدوام كامل أو دوام جزئيّ كمتطوع وأخذ المقررات الأكاديمية، أو البرامج

التدريبيّة، وسعياً للحصول على وظيفة واتخاذ الخطوات الضرورية للتقدم للوظيفة والحصول عليها.

وقد تستغرق مرحلة التنفيذ فترة زمنيّة قصيرة ليتمكن الفرد من إتمامها كأنْ يقوم أحدهم بالانتقال من قسم إلى آخر داخل المؤسسة التي يعمل بها، كما ويمكن أن تأخذ وقتاً قد يمتد لسنوات لدى الطلبة المراهقين، خاصة في بحثهم وسعيهم للالتحاق بالتخصصات الدراسية التي تقودهم إلى المهن التي يرغبون بها (Peterson, et al., 1991).

و - مرحلة الاتصال Communication، أو معرفة أنّني قمت بالاختيار الجيد Knowing I Made a Good Choice:

بعد إكمال مرحلة التنفيذ يعود الأفراد إلى مرحلة الاتصال من أجل تحديد ما إذا كانت الفجوة بين الوضع القائم والوضع المراد الوصول إليه قد تمّت إزالتها؛ لأنَّ مع إزالتها تكون عمليّة حلِّ المشكلة واتخاذ القرار قد انتهت. ولكن إذا كانت الإشارات الخارجيّة والداخليّة التي تشير إلى أنَّ الفجوة موجودة، فهذا يعني أنَّ المشكلة لا تزال قائمة، وإذا لم يقم الأفراد بتنفيذ اختيارهم، فإنَّ العملية تبقى مستمرة خلال مراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار CASVE مرة أخرى.

ويتضمن حلُّ المشكلة اكتساب الفرد فنيات التعلم المعرفية التي تمكنه من إزالة الفجوة، وتتمثل نتيجة عملية حلّ مشكلة الاختيار في تضييق الفجوة بين الوضع القائم والوضع المراد الوصول إليه، كما وتشتمل عملية اتخاذ القرار على تحويل الاختيار إلى خطوات فِعلية قابلة للتنفيذ، وكلتا هاتين العمليتين مطلوبتان لاتخاذ القرار بفعالية واختيار المهنة .

وخلاصة القول، هو أنَّ الاختيار المهني يُعد نتيجة عملية حلِّ المشكلة، ويُعد اتخاذ الفعل نتيجةً لعملية اتخاذ القرار الذي يتطلب الالتزام بتطبيق الاختيار (Peterson, et al., 2003).

ثالثاً: مجال معالجة التنفيذ Executive Processing Domain، أو التفكير باتخاذي للقرار Thinking About My Decision Making

يقع مجال عملية التنفيذ في قمة هرم معالجة المعلومات، ويتألف من العمليات ماوراء المعرفية Metacognitions التي تُؤثر على طريقة تفكير الفرد وتصرفه إزاء حلِّ مشكلة

الاختيار المهني، كما وتضبط اختيار وتسلسل الفنيات المعرفيّة المستخدمة لحلّ المشكلة من خلال الحديث الذاتيّ والوعي الذاتيّ والضبط والمراقبة (Peterson, et al., 1996).

أ- الحديث الذاتي Self-Talk :

يمكن وصف الحديث الذاتي بالمحادثات الصامتة التي يجريها الأفراد مع أنفسهم حول أفكارهم ومدى صحتها ومصداقيتها ومؤهلاتهم السابقة والحالية والمستقبلية التي تؤهلهم لإتمام مهمات محدّدة كحلّ مشكلة الاختيار المهني واتخاذ القرار.

وإنّ للحديث الذاتي نوعين، أحدهما سلبيّ والآخر إيجابيّ؛ ويستطيع الحديث الذاتي الإيجابي مساعدة الأفراد في المحافظة على دافعيتهم عندما يتأجل حصولهم على الوظيفة، وجعلهم يسعون بنشاط للحصول على المعلومات المطلوبة لاتخاذ القرار، وإبقاء تركيزهم على القيام باختيار مهني جيد وتجنب التلهي، والتفكير بالنقاط السلبيّة والايجابيّة المتعلقة بالاختيارات بوضوح وواقعية والاستفادة بشكل جيّد من الآراء التي يبديها الأشخاص المقرّبون، والسعي للحصول على مساعدة في البحث عن الوظائف عند الحاجة، ومتابعة التنفيذ من خلال إعداد خُطةٍ عمليّةٍ بعد اتخاذ القرار.

أما الحديث الذاتيّ السلبيّ فيما يتعلق بحلّ مشكلة الاختيار المهني واتخاذ القرار، فإنه يزيد من صعوبة كتابة الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها الفرد، وصعوبة التحديد الدقيق للمهارات، وصعوبة الإبقاء على الدافعية لتحديد المهن المحتملة والمناصب المتاحة وأيضاً صعوبة المتابعة من أجل الحصول على المعلومات من خلال المقابلة المعلوماتية (Sampson, et al., 1996a).

وغالباً ما يستخدم الطلبة في مرحلة عملية التنفيذ مهارات معرفية ومعالجات فكرية لمطابقة ميولهم مع ما يتوفر من اختيارات مهنية عند اتخاذهم للقرار المهني، وقد لا يشعرون بالرضى عن قراراتهم بسبب تأثير الأفكار السلبيّة على معالجاتهم الفكرية (Kinnier and Krumboltz, 1986).

وقد عرض بيترسون ورفاقه .Peterson, et al ردّاً على هذه المشكلة، وهو الآتي:

"من المهم أن تتوفر لديك المعلومات عن ذاتك وخياراتك وكيفيّة استخدامها في مواقف اتخاذ القرار، ولكن ذلك لا يكفي لإجراء حلّ فعّال لمشكلة الاختيار المهني، فهناك ما يعرف

بالعمليات الماوراء المعرفيّة أو العمليات التي تهيمن على طريقة تفكيرنا حول حلّ مشكلة الاختيار المهني واتخاذ القرار(Reardon, et al. p.67, 2006).

ولمساعدة الأفراد في التعرف على الأفكار السلبية التي تساهم في خلق مشكلة اتخاذ القرار والاختيار وتحدّيها وتبديلها يتم استخدام فنية إعادة البناء المعرفي في مرحلة عملية التنفيذ بحيث تتضمن توضيح الفرق بين الحديث الذاتي السلبي والإيجابي، والتعرف على أفكار الفرد التي يتداولها أثناء موقف الاختيار وزيادة الوعي بها، وتعديل الأفكار السلبية إلى إيجابية، وممارسة استخدام الأفكار الإيجابية في موقف الاختيار ومواقف أخرى (Sampson, et al., 1996b).

إنّ وعي الفرد بوجود هذه الأفكار السلبيّة من خلال تسليط الضوء على نوعية الأحاديث الذاتية التي يستخدمها أثناء عملية الاختيار المهني يعتبر المفتاح الرئيس لتحجيم تأثيرها المحتمل على عملية الاختيار، فهي قادرة على اعتراض طريق الفرد في معالجته للمعلومات التي يتعين عليه الاستعانة بها في أي من مجالات هرم معالجة المعلومات كمجال المعرفة بالذات وعالم العمل والمهن، ومجال مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات، ومجال عملية التنفيذ (Peterson, et al., 1991).

ب- الوعي الذاتي Self- Awareness:

يتضمن الوعي الذاتي الفعال وعي الفرد للتفاعل الواقع بين أفكاره ومشاعره وسلوكاته، خاصة وعيه لتأثير حديثه الذاتيّ السلبي على اختياره المهني، ووعيه كذلك لردود أفعال الأشخاص المقربين منه على حله لمشكلة الاختيار واتخاذ القرار (Peterson, et al., 1992).

ج- المراقبة والتحكم Monitoring and Control:

تُشير المراقبة إلى قدرة الفرد على متابعة تقدمه في عملية حلّ المشكلة واتخاذ القرار حيث يكون عليه معرفة متى يتعين عليه التوقف والحصول على المزيد من المعلومات ومتى تنتهي المهمة التي يؤديها بنجاح للانتقال إلى المهمة التي تليها، ومتى يستطيع أن يطلب المساعدة للقيام بالاختيار المناسب، أما التحكم فيشير إلى قدرة الفرد على الانخراط في مهمة حلّ المشكلة

واتخاذ القرار والتحكّم بأفكاره السلبيّة التي تُعقد المهمة، فهو يعي ما يعرفه وما يحتاج معرفته وما عليه أن يفعل بتسلسل للوصول إلى الاختيار المهني.

وتعود عملية المراقبة والتحكم إلى مدى قدرة الأفراد على مراقبة وضعهم الحالي في عملية حلِّ المشكلة، ومراقبة مقدار الانتباه والمعلومات المطلوبة لحلِّ المشكلة (Peterson, et al., 2002).

إنَّ مجال عملية التنفيذ يتضمن العمليات ماوراء المعرفية التي تُبرز وعي الفرد بما يخزنه من معلومات ومدركات يستخدمها كأدوات معرفية عند تعامله مع المواقف المختلفة، ووعيه بخبراته الانفعالية والمعرفية التي تصاحب ممارسته للنشاطات العقلية، مثل: إدراكه بأنه يشعر بالضيق نتيجة عجزه عن فهم شيء ما قاله شخص آخر، وتمييزه لوجود أفكار سلبية تراوده وتعيق تقدمه في معالجة المواقف، ووعيه بالأهداف والمهام المُراد إنجازها والأساليب السلوكية التي يتوجب عليه توظيفها لتحقيق هذه الأهداف.

يتحكم مجال عملية التنفيذ في هرم معالجة المعلومات بجميع عمليات معالجة المعلومات في مجالات الهرم، حيث يحدد ترتيب وفاعلية خطوات اتخاذ القرار التي يتبعها الفرد في مجال مهارات حلِّ المشكلات واتخاذ القرار، ويقيم ما تم إتمامه من معرفة في مجال المعرفة بالذات وعالم العمل، ويُساعد الفرد في معرفة حدوده، ومعرفة الفنيات التي يستخدمها في اتخاذ القرار، وحل المشكلات، وكيفية ترتيب هذه الفنيات، واستخدام الإرشادات البسيطة؛ لمراقبة وضبط الأفكار السلبية وتعديلها، ومعرفة متى تُحلُّ المشكلة (Lenz, Peterson, Reardon, and Sampson, 2004).

الطبيعة الترابطية والاعتمادية بين مجالات الهرم :

تترابط مجالات هرم معالجة المعلومات: مجال المعرفة ومجال مهارات اتخاذ القرار ومجال المعالجة التنفيذية، بصورة قويّة بحيث يؤثر مجال المعالجة التنفيذية على محتوى ووظيفة المجالات الأخرى كافة ، كما وتؤثر مهارات اتّخاذ القرارات على محتوى ووظيفة مجالات المعرفة، فلو افترضنا أنَّ شخصاً أجرى حديثاً ذاتياً سلبياً، مثل " أنا غير قادر على اتخاذ القرارات الكبيرة بصورة جيّدة ، وأنا لا أستطيع اتخاذ أيّ قرار إلا إذا وافق جميع أفراد عائلتي على أنَّ اختياري هو الاختيار الصحيح، وعندها سأعرف ما يجب أن أقوم به " وهنا يكون الشخص أقل رغبة في تحمّل مسؤولية الاختيار وتطبيق الفنيات النظامية في اتخاذ القرار، ويتكون لديه انطباع نحو ذاته بأنه ضعيف في اتخاذ القرارات .

وقد يلجأ الشخص إلى الاعتماد على الآخرين للتعامل مع مشاعر القلق المصاحبة لعمليّة الاختيار، ولكنّ الحديث الذاتي السلبي بمرافقة القلق سيؤثر على تفسيره للأحداث السابقة، وهو ما يؤدي إلى نشأة الانطباعات الذاتية السلبيّة بشأن الاهتمامات والمهارات، وبهذا نستنتج أنّ الحديث السلبيّ الذاتيّ يكون له تأثيرٌ غير مفضل على مظاهر الاختيار المهني كافة.

وعلى أيّة حال فإنّه من خلال الوعي الذاتي والمراقبة والتحكم بحالة الحديث الذاتي السلبي فإنّ بإمكان الأفراد أن يتعلموا كيفية إعادة بناء الحديث الذاتي السلبي إلى الحديث الذاتي الإيجابي، وهو ما يسمح لهم بتطبيق مهاراتهم الخاصة بحلّ المشكلات، واتخاذ القرارات وتعزيز المعرفة الذاتية والمعرفة المهنية في العملية (Sampson, Peterson, Lenz, and Reardon, 1999).

فرضيات نظرية معالجة المعلومات المعرفيّة:

تعتمد نظرية معالجة المعلومات المعرفيّة على الفرضيات الآتية:

أولاً: الاختيار المهني، وهو نتيجة تفاعل العمليات الانفعالية والمعرفية، فعلى الرغم من التركيز على الجانب المعرفي، إلا أننا ندرك دور الجانب الانفعالي باعتباره جزءاً لا يتجزأ من المهمات المعقدة التي ينبغي على الفرد التعامل معها لحلّ مشكلات الاختيار المهني.

إنّ الوعي بوجود المشكلة يرافقه الشعور بالقلق والشك والاكتئاب، فقد يتملك الفرد الفضول أو الحيرة لدى محاولته تحليل العناصر المتعلقة بالمشكلة، وقد يثيره الاهتمام، أو حتى الشعور بالخوف في أثناء تحديده للخيارات والحلول، فمن الممكن أن تسفر محاولته لتقييم الحلول النهائية إلى وجود تضارب وتناقض يدفعه إلى التمسك بالحلّ الأول ليشعر بالراحة، وقد يقترن تنفيذه للحل بالشعور بالإثارة والترقب، لذلك يتضمن حلُّ مشكلات الاختيار المهني الاعتراف بدور الجانب الانفعالي لدى الفرد في تفاعله وتعزيزه، أو حتى تأثيره بشكل سلبي على العمليات المعرفية فعندما نفكر في حلّ المشكلات المتعلقة بالاختيار المهني فقد تحفزنا انفعالاتنا لاختيار ومتابعة شأن مُعين أو تجعلنا نتصرف على نحو بطيء جداً أو سريع جداً، أو عشوائي في سبيل القيام باختيار معين.

ثانياً: الاختيار المهني هو نشاط لحل مشكلة؛ حيث يستطيع الأفراد تعلم كيفية حلّ مشكلات الاختيار المهني، كتعلمهم حلّ المسائل الحسابيّة والفيزيائيّة والكيميائيّة، ولكنّ الفرق الأساس بين

مشكلات الاختيار المهني ومشكلات المسائل الحسابيّة والعلميّة يكمن في تعقيد وغموض المعطيات والحيرة في صحة الحَل.

ثالثاً: قُدرات الشخص الذي يقوم بحلٍّ مشكلة الاختيار المهني تعتمد على توفر المعرفة والعمليات المعرفيّة، حيث يشتمل حلُّ مشكلات الاختيار المهني بصورة فعّالة على المعرفة المتعلقة بالذات وعالم العمل، وعملية التفكير التي يشتق منها العلاقة بين مجال المعرفة بالذات وعالم العمل وتُعبر المعرفــة هنا عن محتوى اختيار المهنة، أي ما نعرفه عن أنفسنا وعالم العمل، ويعبر التفكير في العملية التي نستخدمها للقيام بالاختيارات، أي ما يجب أن نقوم به لحلٍّ مشكلة الاختيار.

إنّ المكونات الأساسية للمعرفة المتعلقة بحل مشكلة الاختيار المهني تشبه إلى حدٍ كبير وظائف ومهام الحاسوب، حيث تمثل ملفات البيانات المُخزنة في الذاكرة بعيدة المدى، المعرفة المرتبطة بالذات، والمعرفة بعالم العمل، والبرامج الحاسوبية، هي الخوارزمات المعرفية المُخزنة أيضاً في الذاكرة بعيدة المدى، والتي تعمل على تحويل المعلومات إلى معلومات ذات معنًى وفائدة، أما عمليات الضبط التنفيذية فتقوم بتنظيم البرامج المرتبة لتؤدي إلى النتائج المرجوة.

ويتبيّن من خلال التشابه الذي بين البشر والحاسوب - قواعد البيانات وخوارزميات تحويل المعلومات، وعمليات الضبط التنفيذيّة - أنّ مشكلات الاختيار المهني تُدرك وتُحدّد وتُحلل وأنّ البدائل والحلول تُصاغ وتُقيّم، وأنّ فئّيات الحلول تُنتقى وتُرتّب وتُنفَّذ.

رابعاً: حلُّ مشكلات الاختيار المهني، هو مهمة تتطلب من الفرد ذاكرة متقدّمة بسبب تعقيد مجال المعرفة بالذات وعالم العمل، حيث يستلزم استخلاص العلاقات بين هٰذين المجالين وعياً آنيّاً لكليهما، وفي هذا مهمة بإمكانها أن تجهد تخزين الذاكرة العاملة.

خامساً: تنشأ دافعية الفرد في أن يصبح من أفضل المعالجين لمشكلات الاختيار المهني من رغبته في القيام باختيارات مهنية مُرضية عن طريق فهمه لذاته وعالم المهن.

سادساً: النموُ المهني يتضمّن نمواً مستمرّاً وتغيّراً في المعرفة، حيث تتألف المعرفة بالذات وعالم العمل من مجموعة الأبنية المعرفية والهياكل للبيانات المنظمة في الذاكرة التي تتطور مع حياة الفرد؛ وبمعنى آخر فإنّ ما نعرفه عن أنفسنا والعالم من حولنا هو دائم التطوّر

والتفاعل، وبسبب طبيعة التغيير التي تطرأ على عالم العمل والأفراد، فليس من الممكن إيقاف هذا التطوّر والتوليف بين هٰذين المجالين من المعرفة.

سابعاً: الهوية المهنية تعتمد على معرفة الفرد لذاته، حيث تُعرف الهوية المهنية في نظرية معالجة المعلومات المهنية على أنّها مستوى نمو هياكل الذاكرة المتعلقة بمعرفة الفرد لذاته، فالهوية المهنية هي عمل تعقيد وتوليف وثبات البنية المعرفية التي تشكل مجال المعرفة بالذات.

ثامناً: النضج المهني يعتمد على قدرة الفرد في حلّ المشكلات المهنية، حيث يُعرف النضج المهني بأنه القدرة على اتخاذ قرارات مهنية مسؤولة ومستقلة تعتمد على توليف ودمج لأفضل المعلومات المتوفرة حول الفرد نفسه وعالم العمل.

تاسعاً: الهدف النهائي للتوجيه المهني، هو تعزيز قدرات الفرد، كالقدرة على حلّ مشكلات الاختيار المهني واتخاذ القرار، ويكون ذلك من خلال توفير الظروف التعليميّة التي تُيسّر نمو هياكل الذاكرة والمهارات المعرفية حتى تتحسن قدرة الفرد على معالجة المعلومات وتعزيز قدرات الفرد كمعالج لمشكلة الاختيار المهني وصانع للقرار، ويكون ذلك من خلال تطوير مهارات معالجة المعلومات (Peterson, et al., 1991; Perterson, et al., 2002; Peterson, et al., 2004).

إنّ لهذه الفرضيات التي تستند عليها نظرية معالجة المعلومات المعرفية دوراً كبيراً في مساعدة الأفراد المهتمين بالتوجيه المهني على فهم عمليات التعلم الأساسية التي يتمُّ تقديمها على اعتبارها لبنات النظرية الأساسية، وهي نمو المعرفة بالذات وهياكل المعرفة بعالم المهن التي تشكل المحتويات الأساسية لحلّ مشكلات الاختيار المهني واتخاذ القرار، ونمو مهارات تحويل المعلومات التي تأخذ الفرد من مرحلة الاعتراف بوجود مشكلة الاختيار المهني، والتي تم تسميتها الفجوة إلى مرحلة تنفيذ القرار لتقليل حجم الفجوة أو إزالتها (Hornyak, 2007).

استخدام نظريّة معالجة المعلومات المعرفيّة مع النظريات المهنية الأخرى

إنّ غاية بناء وتطوير نظريات التوجيه المهني، هي تفسير العوامل المؤثرة في الاختيار المهني والخروج إلى تصور واضح للتعامل معها بهدف مساعدة الأفراد في عمليّة نموهم وتطورهم المهني. ولأنّ أيّة نظرية منفردة لا تستطيع تفسير العوامل المؤثرة على الاختيار المهني كافة، عمد أصحاب نظرية معالجة المعلومات المعرفية - بيترسون ورفاقه Peterson,

.et al- إلى دمج نظريتهم مع نظريات مهنية أخرى حيث اقترحوا في توضيح مجال معرفة الذات في هرم معالجة المعلومات الاستعانة بنظريّة هولاند Holland في الميول، ونظريّة كرامبلتز Krumbeltz ونظريّة سوبر Super، في القيم والأدوار التي قام بها الأفراد في حياتهم ومراحل النمو. أما في مجال معرفة المهن فقد اقترحوا دمج نموذج هولاند Holland في تصنيف البيئات المهنية ونموذج كرامبلتز Krumbeltz في تعميمات نظرة العالم للمهن ومقاييس سوبر Super فيما يتعلق بعالم العمل كجزء من النضج المهني. وفي مجال مهارات اتخاذ القرار تضمّنت الاقتراحات دمج نظرية هولاند Holland ومقاييسه فيما تخص الحاجة إلى المعلومات ومعوقات اتخاذ القرار، ونظرية كرامبلتز Krumbeltz وفنياته في التدخل، ونظريّة سوبرSuper والمقاييس المصممة لقياس موقف التخطيط. وفي مجال عملية التنفيذ تمّ اقتراح دمج نظرية هولاند Holland ومقياس الهوية المهنية، ونظرية كرامبلتز Krumbeltz ومقياس المعتقدات المهنية ومقياس سوبرSuper في النضج المهني (Lenz, et al., 2004).

علاقة الأفكار المهنية السلبيّة بمهارة حل المشكلات:

لقد لاحظ ثومبسون Thompson (1976) أنّ الأفكار السلبية، هي أساس الكثير من المشكلات ومنها مشكلات الاختيار المهني، وحدّد في ذلك أربع أفكار خاصة باتخاذ القرار تميل لتهيمن على الطلبة في مواقفهم تجاه الاختيار المهني، وهي: أنّ حلّ مشكلة الاختيار هي عملية دقيقة تُفضي إلى خطة تلبي الحاجات بشكل تام، وأنّ الاختيار المهني عملية تتمُّ لمرة واحدة ونهائية، ولا يمكن العدول والرجوع فيها، وأنّ أدوات التقييم المهني تقدم إجابات واضحة بشأن ما يجب على الفرد عمله، وأنّه لابد أنْ تكون هناك علاقة قائمة بين ميول الفرد وقدراته.

ووجد كيلك Kilk (1997) أنّ من يواجه صعوبة في حلّ المشكلات، لديه مستويات مرتفعة من الأفكار المهنية السلبيّة تمنعه من اتخاذ القرار، والالتزام بالمجال الذي قد يختاره، ذلك أنّ المواقف الخاصة بالمشكلات ترتبط - عادة - بشكل وثيق مع تفكير الفرد.

علاقة انخفاض مستوى الفعالية الذاتية المهنية بالأفكار المهنية السلبية:

حظيت الأفكار المهنية السلبية باهتمام الباحثين في التوجيه المهني، حيث دأب العديد منهم إلى معرفة تأثير الجانب المعرفي في قدرات العديد من الطلبة على الاختيار المهني، ومعرفة

المتغيرات المرتبطة بها والتي من بينها الفعالية الذاتية المهنية، فقد توصلت هارتلي Hartley (2009)إلى أنّ من لديه انخفاض في مستوى الفعالية الذاتية المهنية، يكون لديه أفكار مهنية سلبية تؤثر في قدرته على الاختيار المهني، ذلك أنّ من يساوره الشكّ في فعاليته الذاتيّة المهنية، يحوّلُ انتباهه إلى الداخل ويُغرق نفسه بالهموم عندما يواجه مطالب الاختيار المهني؛ لأنه يهتم بجوانب النقص وعدم الكفاءة التي لديه، و يتصور فشله الذي يؤدي به إلى نتائج سلبية. فهذه الأفكار المهنية السلبية التي تؤثر على فعالية الفرد الذاتية في اتخاذه للقرار المهني قادرة على توليد التوتر والضغط إلى درجة تحد من استخدامه الفعّال لقدراته المعرفيّة من خلال تحويل الانتباه عن كيفية تلبية المتطلبات بأفضل شكل ممكن إلى إثارة القلق حول احتمالية الوقوع بالفشل.

علاقة الفعالية الذاتية المهنية بمهارة حلّ المشكلات:

تتضمّن الفعالية الذاتية المهنية ثقة الفرد في قدرته على استخدام المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية بما في ذلك مهارات حلّ المشكلات، حيث تتطلب القدرة على تحديد البدائل والاختيار الحكيم للقرارات، والبدائل المناسبة وتطبيق مهارات حلّ المشكلة، واستخدام المصادر بفاعلية.

ويعتقد أولئك الذين يمتلكون ويستخدمون هذه المهارات بفعاليتهم الذاتية المهنية وقدرتهم على تحقيق النجاح، ولهذا يميلون إلى تحمل مسؤولية سلوكهم وإظهار المبادرة في حلّ المشكلات، ويكون لديهم دافعية عالية لتحقيق أهدافهم، أما الذين يفتقرون إلى الشعور بالفعالية الذاتية في اتخاذ القرار المهني، فإنهم يشعرون - على الأرجح - بأنّهم ضحايا ودُمى بيد الآخرين، أو أنّهم غير محظوظين أبداً، كما يشعرون باستمرار أنّ العالم ضدهم، ويتساءلون دائماً ما الفائدة من الجهد أو العمل أو الحياة؟ إنّ مثل هؤلاء الأفراد يصبحون فيما بعد كارهين لوضع أهداف لأنفسهم، كما يفشلون في التصرف بمسؤولية (ريزونر، ٢٠٠٠).

إنّ الأشخاص الذين يواصلون محاولاتهم للوصول إلى ما يسعون إليه، يظهرون فعالية ذاتية مهنية عالية في قدراتهم على تنفيذ المهمات المتعلقة باختيار الهدف، وجمع المعلومات المهنية، وحلّ المشكلات، والتخطيط الواقعي، والتقييم الصحيح للذات. في حين يعاني الطلبة المترددون من مستوى منخفض من تقدير الذات، وفعالية ذاتية مهنية منخفضة وضعف في حلّ المشكلات، كما ويشعرون بالتوتر والضغط، عندما يتوجب عليهم اتخاذ القرار المتعلق المهنة التي عليهم الالتحاق بها، ويفتقدون الثقة بقدراتهم على الإنجاز (Savickas, 1995).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

حظي التوجيه المهني باهتمام العديد من الباحثين على مستوى العالم في مجال التربية المهنية والتوجيه والإرشاد النفسي والمهني، فعلى إثر ذلك الاهتمام تنوعت الدراسات بمواضيعها وغاياتها، واتجه الكثير منها إلى البحث في أثر برامج مصممة في التوجيه المهني لتحسين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حلّ المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية، ولأجل هذه الدراسة تم تصنيف الدراسات السابقة إلى خمس مجموعات كالتالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية

أجرى مكنيل (1990) McNeill دراسة للبحث في أثر تعليم الطلبة فنيات حل المشكلات مقابل استخدام البحث الموجّه ذاتياً في تحسين الفعاليّة الذاتيّة المهنية وتقليل التردد في اتخاذ القرار المهني، والبحث في العلاقة بين الفعالية الذاتية المهنية والتردد في اتخاذ القرار المهني. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (٣٣) طالباً من طلبة السنة الثانية الجامعية في جامعة فلوريدا الذين أشاروا من خلال الاستبانات المصممة لمعرفة المشكلات التي يواجهونها في الاختيار المهني إلى وجود صعوبات في اختيارهم لمجال التخصص الدراسي والمهني. كما تمّ توزيع الطلبة على مجموعتين تجريبيتين، واستخدمت الدراسة مقياس اتخاذ القرار المهني Career Decision Scale ومقياس الفعالية الذاتية في اتخاذ القرار المهني Career Decision Making Self-Efficacy Scale لمقارنة الدرجات في الاختبار القبلي والبعدي، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي بين الفعالية الذاتية المهنية والتردد في اتخاذ القرار المهني ووجود انخفاض في مستوى التردد لكلا المجموعتين التجريبيتين، ووجود تحسن في الفعالية الذاتية المهنية لكلا المجموعتين التجريبيتين وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التي تلقت التدريب على استرتيجيات حلّ المشكلات والمجموعة التي استخدمت البحث الموجه ذاتياً في مستوى الفعالية الذاتية المهنية.

ودرست كونيرز (1996) Conyers أثر برنامج في التوجيه المهني مستند إلى تعليم مهارات اتخاذ القرار المهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية وتقليل التردد لدى طلبة جامعة وسكونسن، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (٤٩) طالباً (١٨) من بينهم يعانون من صعوبات

جسديّة وأظهرت النتائج وجود تحسن في مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى الطلبة على اختلاف حالاتهم الصحيّة البدنية وانخفاض في مستوى التردد في اتخاذ القرار.

وأعدت كوكس Cox (1996) دراسة بهدف قياس أثر فصلين دراسيين في التوجيه المهني من عام ١٩٩٣ إلى عام ١٩٩٥ في تعزيز الفعالية الذاتية المهنية لدى عينة قوامها (٣٤٨) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى والثانية في جامعة دايتون. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام مقياس الفعالية الذاتية المهنية Career Self-efficacy الذي أعده بيتز وتايلور Betz and Taylor، وبيّنت النتائج وجود أثرٍ ذي دلالة إحصائية للحصص في تعزيز الفعاليّة الذاتيّة المهنية، وعدم وجود أثر للتفاعل بين البرنامج والجنس والعمر.

ودرس كراوس وهغي Kraus and Hughey (1999) أثر برنامج في التوجيه المهني مستند إلى الكفاءات في الاختيار المهني في تحسين مستوى الفعاليّة الذاتيّة المهنية، وتقليل مستوى التردّد في اتّخاذ القرار المهني لدى (٦٠) طالباً وطالبةً من طلاب الصف الحادي عشر الذين تمّ اختيارهم بشكل عشوائيّ وتعيينهم في مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وقد استخدم مقياس الفعاليّة الذاتيّة المهنية، ومقياس اتخاذ القرار المهني Career Decision Scale، كما وتمّ إعطاء البرنامج مرتين في الأسبوع على مدار أربعة أسابيع متعاقبة.

وأظهرت النتائج وجود تفاعل بين البرنامج والجنس في المجموعة التجريبيّة فيما يخصّ متغيّر الفعاليّة الذاتيّة المهنية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمستوى الفعالية الذاتية المهنية بين الطلاب الذكور والإناث في المجموعة الضابطة، وأنّ المتوسط الحسابي في علامات مقياس الفعاليّة الذاتيّة المهنية لدى الإناث في المجموعة التجريبية كان أعلى مما لدى الإناث في المجموعة الضابطة. كما توصّلت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة عكسيّة بين التردد في اتخاذ القرار والفعالية الذاتية المهنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة في الفعالية الذاتية المهنية والتردد بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي، وكذلك عدم وجود فروق في مستوى الفعالية الذاتية المهنية والتردد في اتخاذ القرار المهني للمجموعة التجريبية في الاختبار البَعدي واختبار المتابعة.

كما وأجرى بالدوين Baldwin (1998) دراسة لمعرفة أثر حصص في التوجيه المهني المستندة إلى مصادر الفعالية الذاتية لبتز وهاكت Betz and Hackett عام ١٩٨١ في تحسين الفعالية الذاتية المهنية والهوية المهنية لدى (١٥٤) طالباً جامعياً من طلبة جامعة جورج

واشنطن، خلال ثلاثة فصول دراسية عقدت في عام ١٩٩٦ وعام ١٩٩٧. ولتحقيق أغراض الدراسة تمّ استخدام مقياس الفعالية الذاتية المهنية ومقياس الهويّة المهنية Vocational Identity، وتمّ استخدام تصميم المجموعة الضابطة والاختبار القبلي والبعدي، وتمّ أيضاً تحليل الخصائص الديموغرافيّة للمشاركين بناء على العرق والجنس والعمر ومجال التخصص، وبيّنت النتائج وجود تحسّن في تحسين الفعاليّة الذاتية المهنية والهوية المهنية لدى عيّنة الدراسة لصالح الحصص.

وقام دافيس Davis (1998) بدراسة أثر برنامج محوسب في التوجيه المهني مستند إلى نظريّة الفعالية الذاتية لباندورا في تحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى (٦٨) طالباً من طلبة السنة الأولى في كلية الفنون التابعة لجامعة جنوب كارولينا، تمّ توزيعُهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتوصّلت الدراسة إلى وجود تحسّن في الفعاليّة الذاتيّة المهنية للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وأنّ هذا التحسّن لا يُعزى للبرنامج.

وأجرت يانكاك Yanckak (2008) دراسة لأثر برنامج في التوجيه المهني مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية في تحسين الفعالية الذاتية المهنية، وتوقعات النتائج وإدراك العوائق التي تعيق النمو المهني لدى (٣٢) مراهقاً ممن يعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية، ويتلقون العلاج في مصحتين عقليتين في تنسي. وقد تألف البرنامج من ست جلسات تمّ عقدها على مدار ثلاثة أسابيع. وبيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عيّنة الدراسة في الفعالية الذاتية المهنية وتوقعات النتائج وإدراك العوائق.

وأعدت ألهار Alhar (2008) دراسة لمعرفة أثر برنامج في الإرشاد والتوجيه المهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية، وتقدير العوائق المهنية لدى (١٧) امرأة من النساء الشرق أسيويات المهاجرات إلى أمريكا والمستوطنات في منطقة شيكاغو في الولايات المتحدّة منذ خمس سنوات. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج في تحسين الفعالية الذاتية المهنية وتقدير العوائق المهنية لدى عيّنة الدراسة لصالح البرنامج.

وأجرت مدينا Medina (2010) دراسة لاستقصاء أثر حصص في التوجيه المهني مستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية في تحسين مستويات الفعالية الذاتية المهنية والأمل وتقدير الذات لدى (٨٠) طالباً من طلبة مرحلة الأول الثانوي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذي دلالة إحصائية لصالح الحصص في تحسين مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى عيّنة

الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الحصص في تحسين مستوى الأمل وتقدير الذات.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسين مهارة حل المشكلات

أجرى بريك (2001) Brake دراسة لمعرفة أثر برنامج في التوجيه المهني في زيادة وعي النساء للبدائل المهنية وتعزيز فهمهن للمهارات الضرورية للنمو المهني. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) امرأة انضممن إلى برنامج تدريبي مكون من عشر جلسات في التوجيه المهني الجمعي تمّ تمويله من قبل الدولة الكندية. ولقد استخدمت هذه الدراسة التصميم الذي يضم عينة ضابطة غير متكافئة، واستخدمت استبانةً ليتمّ الإجابة عليها قبل تطبيق البرنامج وبعده للحصول على المعلومات والبيانات الضرورية للدراسة، كما تمّ تصميم مقياس لجمع المعلومات المتعلقة بالمتغيرات التابعة وهي مستوى المعرفة بالمهن والمظاهر المرتبطة باتخاذ القرار وحلّ المشكلات وسلوك توكيد الذات ونماذج الدور. وأظهرت النتائج تحسّناً في اتخاذ القرار وحلّ المشكلات وسلوك توكيد الذات لصالح البرنامج لدى المجموعة التجريبية.

وقام لسك (2003) Lusk بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج في التوجيه المهني في اكتشاف المهن واتّخاذ القرار وحلّ المشكلات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في أربع مدارس ثانويّة في أركانساس، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين وممن يعانون من صعوبات في التعلّم، وتألّفت المجموعة التجريبيّة فقط من الطالبات اللاتي يعانين من الصعوبات حيث تلقين ثماني حصص في التوجيه المهني على مدار أسبوعين. وقد أجابت جميع المجموعات على مقياس النضج المهني Career Maturity Inventory ومقياس حلّ المشكلاتProblem Solving Inventory كاختبار قبليّ، في حين أنّ المجموعة التجريبيّة والمؤلّفة من الطالبات اللاتي يعانين من الصعوبات والمجموعة المستخدمة للمقارنة والمؤلّفة من الطالبات العاديات والطالبات اللاتي يعانين من الصعوبات، قد أتممن الإجابة على المقياسين كاختبار بعدي. وقد تمّ مقارنة علامات المتوسط الحسابيّ عن طريق تحليل التباين الثنائي والتباين المشترك، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيرات الميول والمتغيّرات الشخصيّة والاجتماعيّة.

وقد أظهرت النتائج أنّ الطالبات اللاتي يعانين من الصعوبات قد حصلن على علامات أقلّ في اكتشاف المهن مقارنة بزميلاتهنّ، وأنّ الطلبة الذين يعانون من الصعوبات لديهم مهارات أقلّ

في اتخاذ القرار مقارنة بالطلبة العاديين، وأنّ الطالبات بشكل عام قد أحرزن علامات أقلّ في حلّ المشكلات مقارنة بالطلاب، وأنّ الطلاب الذين يعانون من الصعوبات حصلوا على علامات أقل في حلّ المشكلات من الطلاب العاديين. وقد كشفت نتائج تحليل التباين أنّ الطالبات اللاتي التحقن بحصص التوجيه المهني قد تَحسَّن مستواهن في المتغيّرات الثلاث، وأنّ هناك ارتباطاً بين مستوى النضج المهني وحلّ المشكلات مع طبيعة مهن الآباء ومستوى الدخل ومستوى التحصيل الدراسيّ وخبرات الطالب السابقة في العمل.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت أثر برنامج في التوجيه المهني في تعديل الأفكار المهنية السلبيّة

أجرى بودن، وبوش، وود Budden, Bush, and Wood (2006) دراسة لمعرفة أثر حصص في التوجيه المهني في تقليل الأفكار المهنية السلبيّة لدى طلبة السنة الأولى الجامعيّة في جامعة لويزيانا الذين لم يقرروا بعد التخصّص الجامعيّ الذي يرغبون الالتحاق به. وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (٤٩١) طالباً (٢٤٦ طالباً و٢٤٥ طالبةً). وقد تمّ عقد هذه الحصص في الفصل الدراسي الخريفيّ عام ٢٠٠٢ والفصل الدراسي الربيعيّ عام ٢٠٠٣. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام مقياس الأفكار المهنية Career Thoughts Inventory وتطبيقه كاختبار قبليّ وبعديّ، وأشارت النتائج إلى وجود انخفاض في مستوى الأفكار المهنية السلبيّة لدى عينة الدراسة لصالح الحصص.

كما وقام أوسبورن، وهوارد، وليرور Osborn, Howard, and Leierer (2007) بدراسة لمعرفة أثر حصص في التوجيه المهني، في تعديل الأفكار المهنية السلبية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية في جامعة فلوريدا، المنحدرين من أصول عِرقية متنوعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٥٨) طالباً وطالبة (٦١ طالباً ينحدرون من أصول أفريقية و١٤ من أصول آسيوية و٢٣ من أصول لاتينية و٦١ ينحدرون من أصول قوقازية). وقد تمّ تقديم الحصص في الفصل الدراسي الصيفيّ عام ٢٠٠٦ بواقع ثلاث ساعات معتمدة في الأسبوع تلقى فيها الطلبة معلومات حول نظريات النمو المهني وطبيعة المهن والميول والقدرات والمهارات والأفكار المهنية السلبية وكيفية إعادة تأطيرها بشكل ايجابي وكيفية إعداد الخطط المهنية. وقد بينت النتائج وجود انخفاض في مستوى الأفكار المهنية السلبيّة لصالح الطلبة الذين تلقوا الحصص.

رابعاً: الدراسات التي تناولت أثر برنامج في التوجيه المهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفيّة

أجرى ريد، وريردون، ولينز، وليرور Reed, Reardon, Lenz, and Leierer (2001) دراسة لاستقصاء أثر حصص في التوجيه المهني مستندة إلى نظريّة معالجة المعلومات المعرفيّة في تقليل الأفكار المهنية السلبيّة لدى (١٨١) طالباً جامعياً في جامعة فلوريدا (١٢٦ طالبة و٥٥ طالباً) ينحدرون من أصول عرقيّة مختلفة حيث أنَّ هناك ١٪ من أصول هنديّة و١٣٪ من أصول أفريقيّة و٤٪ من أصول لاتينية و ٧٥٪ من أصول قوقازية و ٧٪ من أصول أخرى غير مصنّفة. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام مقياس الأفكار المهنية الذي أعدّه سامبسون ورفاقه Sampson, et al وقد أظهرت النتائج وجود انخفاض في مستويات الأفكار المهنية السلبية لدى عينة الدراسة لصالح الحصص.

وأجرى أوستن، وداهل، وواجنر Austin, Dahl, and Wagner (2003) دراسة لمعرفة أثر برنامج في التوجيه المهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفية في تقليل التردد في اتخاذ القرار المهني وتقليل الأفكار المهنية السلبيّة لدى عيّنة تكوّنت من (٢٠) شاباً و(٢٠) شابة عاطلين عن العمل في منطقة كولومبيا البريطانيّة، تراوحت أعمار المشاركين من عمر ١٧ إلى ٥٩. ولتحقيق هدف البرنامج تمّ استخدام مقياس الأفكار المهنية Career Thoughts Inventory الذي أعدّه سامبسون ورفاقه Sampson, et, al ومقياس صورة القرار المهني Decision Profile Career الذي أعدّه جونز Jones كاختبار قبليّ وبعديّ واختبار متابعة. وأظهرت النتائج انخفاض الأفكار المهنية السلبية والتردّد في اتخاذ القرار المهني لدى العيّنة لصالح البرنامج.

وأعدّ ورنر Werner (2003) دراسة لمعرفة أثر برنامج في التوجيه المهني في الأفكار المهنية السلبيّة والفعاليّة الذاتيّة المهنية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية في جامعة كنتسس الذين لم يقرروا بعد نوع التخصّص الذي يودّون الالتحاق به. وقد تكونت المجموعة التجريبيّة لهذه الدراسة من (٢١) طالباً سجلوا في صفّ مجتمع التعليم، في حين تكوّنت المجموعة الضابطة من (١٤) طالباً مسجلين في صفّ علم النفس العام. ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام مقياس الأفكار المهنية الذي أعده سامبسون ورفاقه Sampson, et al ومقياس الفعاليّة الذاتيّة المهنية الذي أعدته تايلور ورفاقها.Taylor, et al وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في الأفكار المهنية السلبيّة والفعاليّة الذاتيّة المهنية بين المجموعة التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي.

وقام هورنياك Hornyak (2007) بالبحث في أثر برنامج محوسب في التوجيه المهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفيّة في النمو المهني للطلبة الجامعيين غير المتأكدين من اختياراتهم المهنية. وقد تكونت عيّنة الدراسة من (٦٣) طالباً من جامعة بيتسبيرغ خضعوا لاختبارات في الحاجة إلى المعرفة والهويّة المهنية والأفكار المهنية السلبيّة قبل المشاركة في البرنامج وبعده. وأظهرت النتائج ارتفاعاً في مستويات الهوية المهنية وانخفاضاً في الأفكار المهنية السلبيّة لدى العيّنة لصالح البرنامج.

وأجرى ستروم Strohm (2008) دراسة لمعرفة أثر برنامجين تدريبيين في التوجيه المهني في الأفكار المهنية السلبيّة والهويّة المهنية لدى (٥٥) طالباً من طلبة مرحلة الأول الثانوي التعليميّة في كانسس. وقد استند البرنامج الأول إلى نظريّة معالجة المعلومات المعرفيّة، بالإضافة إلى الاستعانة بكتاب التدريبات المتعلّق بالأفكار المهنية الذي أعدّه سامبسون ورفاقه .Sampson, et al، والبحث الموجّه ذاتيّاً الذي أعدّه هولاند Holland، أما البرنامج الثاني فقد استند إلى استخدام البحث الموجّه ذاتيّاً لاغير. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة عكسيّة بين مستويات الأفكار المهنية السلبيّة والهويّة المهنية، كما أظهرت وجود تحسّن في الأفكار المهنية والهويّة المهنية لصالح المجموعة التي تلقّت حصصاً في البرنامج الذي استند إلى نظريّة معالجة المعلومات المعرفيّة. أما المجموعة التي تلقّت حصصاً في البرنامج الذي استند إلى البحث الموجّه ذاتيّاً فقط، فلم تظهر نتائجهم أيّ تحسّن في الأفكار المهنية السلبيّة، ولكن التحسّن ظهر لديها في الهويّة المهنية.

وقام هندرسون Henderson (2009) بالبحث في أثر برنامج في التوجيه المهني في الأفكار المهنية السلبيّة ومركز الضبط والفعاليّة الذاتيّة المهنية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية الذين لم يقرروا بعد نوع التخصّص الذي يودّون الالتحاق به في جامعة كانسس، حيث استخدمت الدراسة تصميم المجموعة الضابطة غيرالمتكافئة، واستخدمت أيضاً مقياس الفعاليّة الذاتيّة المهنية Career Self efficacy Scale الذي أعدته تايلور ورفاقها .Taylor, et al ومقياس الأفكار المهنية Career Thoughts Inventory الذي أعدّه سامبسون ورفاقه . Sampson, et al ومقياس روتر Rotter الذي أعدّه روتر. وقد أظهرت النتائج تحسّناً في الأفكار المهنية لدى

المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى وجود ارتباط ايجابي بين الأفكار المهنية السلبيّة ومركز الضبط، إذ أشارت النتائج إلى أنّ الطلبة الذين سجّلوا مستويات مرتفعة في الأفكار المهنية السلبيّة، تميّزوا بمركز ضبط مصدره خارجي. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط لدى المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفعاليّة الذاتيّة المهنية لدى المجموعة التجريبية بالرغم من تحسن ثقة الطلبة في قدرتهم على أداء المهمات المتعلقة بعملية الاختيار المهني.

خامساً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفعالية الذاتية المهنية و مهارة حلّ المشكلات والأفكار المهنية السلبيّة

أجرى جونسون Johnson (1993) دراسة بهدف معرفة أنماط التردّد في اتّخاذ القرار المهني وعلاقتها بمساقات التخطيط المهني، وأيضاً البحث في العلاقة القائمة بين المقاييس المستخدمة في الدراسة، وهي مقياس الفعاليّة الذاتيّة المهنية الذي أعدَّه بيتز وتايلور، ومقياس حلّ المشكلات الذي أعده هبنر وبيترسن في عام ١٩٨٢، ومقياس الصورة الجانبية لاتّخاذ القرار المهنيCareer Decision Profile الذي أعدّه جونز Jones، ومقياس البحث عن العمل الذي أعدّه بيكر Baker. وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (٤٢١) طالباً جامعياً من طلبة تجمع علم النفس العام ومساق التخطيط المهني في جامعة أوكلاهوما. وقد أسفرت النتائج إلى وجود ارتباطات قويّة بين المقاييس، ووجود علاقة سلبية بين الفعاليّة الذاتيّة المهنية وحلّ المشكلات، واتّخاذ القرار، والبحث عن العمل، فكلما انخفضت الفعاليّة الذاتيّة المهنية ازدادت الصعوبات في حلّ المشكلات، والتردد في اتّخاذ القرار وقلة الدافعيّة في البحث عن المهن والعمل.

وأعدت كيلك Kilk (1997) دراسة للبحث في علاقة الأفكار المهنية السلبيّة بحل المشكلات ومشكلة الاختيار المهني لدى (٣٤٦) طالباً من طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في جامعة جنوب كولورادو. وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع في الأفكار المهنية السلبيّة لدى الطلبة الذين لم يستطيعوا حل مشكلاتهم فيما يخص اختيار المجال الدراسي أو المهني مقارنة بالطلبة الذين اختاروا المجالات الدراسية والمهنية التي يرغبونها.

كما وقامت سلاتن Slatten (1999) بدراسة لمعرفة العلاقة بين الأفكار المهنية السلبيّة والعمر والقدرة على حلّ المشكلات لدى مجتمع المسيئين لاستعمال العقاقير. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) فرد ٨٠٪ من العيّنة تكوّنت من نزلاء مركز إعادة التأهيل لدى قسم بنسلفنيا

للصحة و ٢٠٪ تكوّنت من المراجعين الخارجيين للمركز. كما وتراوحت أعمار المشاركين في عيّنة الدراسة من ٣٢ إلى ٤٥ سنة. ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام مقياس الأفكار المهنية الذي أعدّه سامبسون ورفاقه، ومقياس حلّ المشكلات Problem Solving Inventory الذي أعدّه هبنر Heppner عام ١٩٨٨، ومقياس جمعية شبلي للإعاشة Sheply Institution of living الذي أعده شبلي Sheply عام ١٩٩١، المصمّم للكشف عن القصور في الجوانب المعرفيّة لدى الأفراد والأعراض المصاحبة للتسمم بالعقاقير. وقد بينت النتائج وجود علاقة سلبية بين مستوى الأفكار المهنية السلبية في مقياس الأفكار المهنية ومهارة حل المشكلات في مقياس حلّ المشكلات، فكلما زاد مستوى الأفكار المهنية السلبية قل مستوى المهارة في حل المشكلات. كما وأظهرت النتائج أيضاً أنّ لدى المسيئين في استخدام العقاقير أفكاراً مهنية سلبية مشابهة بشكل كبير للتي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي، وأنّ مهارات حلّ المشكلات المدركة لدى أفراد العينة مشابهة للأفراد الذين يراجعون مركز الإرشاد لحلّ المشكلات التي تواجههم.

وأجرى مكويرتر McWhirter (2001) دراسة للتعرف على المتغيّرات المعرفيّة التي تؤثر على طريقة متلقي الرفاهيّة في معالجة المعلومات المتعلقة بالمهن والوظائف وطريقتهم في اتّخاذ القرارات المهنية وحلّ المشكلات، والبحث أيضاً في مدى مساهمة المؤشرات الاجتماعيّة المختارة في هذه الدراسة، بالإضافة إلى البنى المعرفيّة في التباين المتعلق بدور العمل لدى المشاركين. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام مقياس البروز للمشاركين المعدّ من قبل سوبر ونيل Super and Neil ومقياس الأفكار المهنية الذي أعدّه سامبسون ورفاقه Sampson, et al.، ومقياس الفعاليّة الذاتيّة المهنية الذي أُعدّ من قبل تايلورورفاقها Taylor, et al. بصورته المختصرة؛ وذلك لتحديد كيفيّة تأثير العرق ومستوى التعليم والأفكار المهنية السلبيّة والفعاليّة الذاتية المهنية على دور العمل لدى عيّنة المشاركين المؤلفة من (١٠٤) شخصاً، يتلقون مساعدات توفرها جماعة المساعدة المؤقتة للعائلات المحتاجة في جورجيا. ولقد أشار غالبية المشاركين إلى وجود مشاكل لديهم تتعلّق بالصراعات الخارجية التي يعايشونها، بالإضافة إلى وجود مستوى مرتفع في الأفكار المهنية السلبيّة ومستويات منخفضة في الفعاليّة الذاتيّة المهنية.

ولقد أظهرت النتائج مستويات مُنخفضة لدى الطالبات الجامعيات في الفعاليّة الذاتيّة على التخطيط للمستقبل المهني ومهمات حلّ المشكلات، كما وكشفت اختبارات (ت) بأنّ الأفراد المنحدرين من أصول إفريقية أمضوا أوقاتاً مميّزة في الأنشطة العمليّة مقارنة بالأفراد المنحدرين من أصول أوروبية، وأنّ الطلبة الذين لم يواصلوا تعليمهم أظهروا المزيد من الارتباك في اتّخاذ

القرار والقلق من الالتزام بالاختيار المهني وأظهروا أيضاً مستوىً منخفضاً من الفعاليّة الذاتيّة المهنية مقارنة بالطلبة الذين واصلوا دراساتهم التعليميّة. كما أن النتائج بيّنت دور المؤشرات الاجتماعيّة والمتغيرات المعرفيّة في توضيح التباين في دور العمل لدى المشاركين، ودور الفعاليّة الذاتيّة المهنية في التنبؤ بالمتغيّرات التي تمّت دراستها.

لقد تمت الإفادة من الدراسات السابقة في اختيار موضوع الدراسة ومنهجها، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وكذلك في التعرّف على النتائج التي تمّ الحصول عليها في هذه الدراسات، والتعرّف على أنواع المقاييس التي تقيس الفعاليّة الذاتيّة المهنية ومهارة حلّ المشكلات والأفكار المهنية السلبيّة، حيث تمّ استخدام مقياس تايلور ورفاقها .Taylor, et al للفعاليّة الذاتيّة المهنية بنموذجه المختصر، ومقياس هبنر وبيترسن Heppner and Petersen لحلّ المشكلات، ومقياس بيترسون ورفاقه .Peterson, et al للأفكار المهنية. وتميّزت الدراسة الحالية في أنّها الأولى على المستوى المحليّ في الأردن والتي بحثت فاعليّة برنامج في التوجيه المهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفية في تحسين الفعاليّة الذاتيّة المهنية ومهارة حلّ المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبيّة لدى طالبات الصفّ العاشر، كما تميّزت باستخدامها أكثر من أداة في الدراسة، وكذلك البرنامج المقترح.

ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنّ معظم الدراسات أكّدت على العلاقة بين الفعاليّة الذاتيّة المهنية ومهارة حلّ المشكلات والأفكار المهنية السلبيّة، وعلاقة كلّ منها بالاختيار السليم لمهنة المستقبل، وأوضحت كذلك تأثير برامج التوجيه المهني في الفعاليّة الذاتيّة المهنية ومهارة حلّ المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبيّة، على الرغم من وجود بعض الاختلافات والتباين في الفئات التي استهدفتها بحيث انصبّ الاهتمّام على فئة الجامعيين وطلبة المدارس الثانوية فقط بالنسبة للمتغيرات التي تم تناولها، في حين لم يتمّ استهداف طلبة المرحلة التعليميّة الأساسية (الصف العاشر) إلّا في قليل من الدراسات التي تم الاطلاع عليها. ويمكن الإشارة هنا إلى أنّ بناء برامج في التوجيه المهني في تحسين الفعاليّة الذاتيّة المهنية ومهارة حلّ المشكلات وتعدّيل الأفكار المهنية السلبيّة، قد يساعد الأفراد على تحسين قدراتهم في التعامل مع مواقف تستلزم منهم اتّخاذ الإجراءات الضروريّة لحلّ المشكلات، وضبط تأثير الأفكار السلبيّة على سلوكهم وانفعالاتهم اثناء حلّهم للمشكلات؛ مما يساهم في رفع مستوى فعاليتهم الذاتيّة وتعميمها على معظم المواقف التي تظهر فيها تفاعلاتهم مع أحداث الحياة اليومية، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحاليّة.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

يتضمن الفصل وصفاً لطريقة الدراسة وإجراءاتها، من حيث مجتمعها وعينتها وطريقة اختيارها وتوزيع أفرادها في مجموعات الدراسة، كما اشتمل على وصف للمقاييس المستخدمة في الدراسة، والبرنامج التدريبي، وإجراءات التطبيق.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من طالبات الصف العاشر الملتحقات في مـدارس منطقـة لـواء الجامعة التابعة لمديرية تربية وتعليم عمان الثانية للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ والبالغ عـددهن (١٧٣٥) طالبة موزعات في سبع عشرة مدرسة.

أفراد الدراسة:

تضمنت الدراسةُ جانبين: الأول دراسة مسحية والثاني دراسة شبه تجريبية. واستهدفت الدراسة المسحية التوصل إلى العلاقة الارتباطية بين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات، والأفكار المهنية السلبية. وقد تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث تم كتابة أسماء مدارس الإناث جميعها التي تضم الصف العاشر في مجتمع الدراسة، وتم اختيار ست مدارس منها عن طريق القرعة، ثم بعد ذلك تم اختيار شعبتين في كل مدرسة بطريقة القرعة أيضاً حيث تكونت العينة من (٣٠٠) طالبة شكلت ما نسبته (١٧,٣٪) من مجتمع الدراسة. ولإغراض الدراسة شبه التجريبية تم اختيار مدرسة بطريقة عشوائية من تلك المدارس، واختيار شعبتين منها بطريقة عشوائية وتوزيعهما عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (٣٠) طالبة، ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها (٣٠) طالبة؛ لتطبيق البرنامج والتحقق من أثره في الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات والأفكار المهنية السلبية.

أدوات الدراسة:

أولاً. مقياس الفعالية الذاتية المهنية:

الصورة الأصلية للمقياس:

يتألف مقياس الفعالية الذاتية في اتخاذ القرار المهني في صورته الأصلية الذي أعدته تايلور ورفاقها Taylor, et al. (1996) من (٢٥) فقرة ملحق (١) مدرجة بطريقة ليكرت Likert في خمسة مستويات، بالاستناد إلى نموذج كرايتس Crites (1978) لكفاءات الاختيار المهني ويتألف المقياس من خمسة أبعاد، بحيث يتضمن كل بُعد خمس فقرات موزعة بشكل عشوائي، وهي: بُعد التقييم الصحيح للذات، وبُعد جمع المعلومات المهنية، وبُعد اختيار الهدف، وبُعد إعداد الخطط المستقبلية، وبُعد حل المشكلات.ويهدف المقياس إلى تحديد درجة ثقة الفرد بإمكانية أدائه للمهمات الضرورية بشكل ناجح لاختيار التخصص الأكاديمي والمهني.

وقد تم حساب الثبات الداخلي للمقياس الأصلي عن طريق معامل الثبات كرونباخ ألفا، حيث بلغ (٠,٩٥) أما معاملات ألفا للمقاييس الفرعية فقد بلغت (٠,٨١) لتقييم الذات، و(٠,٨٢) للمعلومات المهنية، و(٠,٨٧) لاختيار الهدف، و(٠,٨٤) لاعداد الخطط، و(٠,٨١) لحل المشكلات؛ كما وتم حساب ثبات المقياس أيضاً بطريقة الإعادة، حيث بلغ (٠,٨٣).

وتم التحقق من صدق المحتوى من خلال التحليل العاملي، الذي دعم الأساس النظري الذي استندت عليه أبعاد المقياس. وأما الصدق التلازمي فقد تم إجراؤه بمقارنة المقياس مع مقاييس أخرى، كمقياس اتخاذ القرار المهني Career Decision Scale، الذي أعده أوسيبو ورفاقه Osipow, et al. عام ١٩٨٧، ومقياس موقفي المهني My Vocational Situation الذي أعده هولاند ورفاقه Holland, et al. عام ١٩٨٠ حيث بلغت معاملات الارتباط (٠,٤٨) بين مقياس الفعالية الذاتية المهنية ومقياس اتخاذ القرار المهني، أي أن المستوى المرتفع للفعالية الذاتية المهنية يرتبط بالمستوى المنخفض لاتخاذ القرار المهني. أما معاملات الارتباط بين مقياس الفعالية ومقياس موقفي المهني فقد بلغت (٠,٤٠). وفيما يتعلق بصدق البناء فلقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفعالية والتردد في اتخاذ القرار المهني من (٠,١٩ - ٠,٦٦) للتردد ومن (٠,٠٣- ٠,٧٦) للتأكد من القرار. وبناء على ما تقدم يمكن القول بأنه قد توفرت للمقياس دلالات صدق وثبات معقولة في صورته الأصلية.

الصورة المعربة للمقياس:

لأغراض الدراسة الحالية تم تعريب المقياس، وترجمته إلى اللغة العربية وعرضه لتدقيق الترجمة إلى اللغة العربية على عشرة متخصصين في اللغة الانجليزية والعربية وعلم النفس والارشاد والتربية. تألف المقياس في صورته المعربة من (٢٥) فقرة ملحق (٢) تضمن أبعاد المقياس الأصلي الخمس والفقرات الممثلة لها، وهي:

- بُعد التقييم الصحيح للذات، ويضم الفقرات التي تقيس السلوك المناسب لتقييم الذات بشكل دقيق، كتقدير وتحديد القدرات، وتحديد الوظيفة النموذجية، وتحديد القيم المهنية، وهي الفقرات (٢٢،١٨،١٤،٩،٥)

- بُعد جمع المعلومات المهنية، ويضم الفقرات التي تقيس ثقة الفرد في قدرته على جمع المعلومات المهنية: كالسؤال عن معدل الدخول السنوية للشخص في أي مهنة، وهي الفقرات (٢٣،١٩،١٥،١٠،١)

- بُعد اختيار الهدف، ويضم الفقرات التي تقيس السلوكات المتعلقة بتحديد الأهداف وتحقيقها، كاختيار الوظائف التي تناسب نمط المعيشة المفضل لدى الفرد والميول، وهي الفقرات (٢٠،١٦،١١،٦،٢)

- بُعد اعداد الخطط المستقبلية، ويضم الفقرات التي تقيس ثقة الفرد في قدرته على إعداد خطة، وتتضمن سلوكات إيجاد ومقابلة الموظفين الذين يعملون بالمجال الوظيفي الذي وقع ضمن اختياره لمهنة المستقبل، وهي الفقرات (٢٤،٢١،١٢،٧،٣)

- بُعد حل المشكلات، ويتضمن تغير قرار اختيار التخصص أو الوظيفة التي كانت ضمن الاختيار الأول في حال عدم توفرها، أو عدم مناسبتها، ويشمل الفقرات (٢٥،١٧،١٣،٨،٤)

وقد تم التحقق من صدق المقياس وثباته؛ للتأكد من مدى مُلاءمته لعينة الدراسة في البيئة الأردنية، عن طريق صدق المحتوى بعرض المقياس على عشرة محكمين من حملة الدكتوراه في تخصصات علم النفس والإرشاد والتربية؛ وذلك لتحديد مدى مناسبة الفقرة وانتمائها للبعد المقاس وسلامة الصياغة اللغوية، حيث تم قبول الفقرات التي أوصى بقبولها (٨٠%) أو أكثر من المحكمين، وقد تم تعديل (٤) فقرات، وهي الفقرة (١١) في بُعد اختيار الهدف، والفقرة

(١٢) في بُعد إعداد الخطط المستقبلية، والفقرة (١٣) في بُعد حل المشكلات، والفقرة (١٨) في بُعد التقييم الصحيح للذات، والملحق (٣) يتضمن المقياس بصورته النهائية.

تم حساب ثبات المقياس بطريقة الإعادة بفاصل زمني بين التطبيق الأول والثاني مُدته أسبوعان على (٥٤) طالبة من طالبات الصف العاشر خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون على الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨١) وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على التطبيق الأول حيث بلغ الثبات (٠,٨٥) وتعد هذه النسبة مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تمّ تصحيح الإجابات في هذا المقياس استناداً إلى سلم إجابة مكون من خمس فئات، هي على الشكل الآتي:

١. لاثقة لي على الإطلاق: وأعطيت علامة واحدة

٢. القليل من الثقة: وأعطيت علامتان

٣. ثقة متوسطة ومعتدلة: وأعطيت ثلاث علامات

٤. الكثير من الثقة : وأعطيت أربع علامات

٥. ثقة تامة : وأعطيت خمس علامات

وتمّ حساب متوسط درجة كل بُعد بتقسيم مجموع تقديرات الأفراد على عدد فقرات ذلك المجال، علماً بأن عدد الفقرات في كل مجال من مجالات المقياس (٥) فقرات. وبذلك تكون الدرجة الكلية في كل مجال من مجالات مقياس الفعالية الذاتية المهنية (٢٥) علامة، والدرجة الدنيا (٥) علامات. وتفسر الدرجات على المقياس ككل كالتالي: الدرجة (٢٥- ٤٩) مؤشر على الفعالية الذاتية المهنية منخفضة بشكل كبير، والدرجة (٥٠- ٧٤) مؤشر على فعالية ذاتية مهنية متوسطة، والدرجة (٧٥- ٩٩) مؤشر على فعالية ذاتية مهنية جيدة، والدرجة (١٠٠- ١٢٥) مؤشر على أنّ فعالية ذاتية مهنية مرتفعة، وبهذا تكون الدرجة الكلية لمقياس الفعالية (١٢٥) علامة والدرجة الدنيا (٢٥) علامة.

ثانياً: مقياس حل المشكلات

الصورة الأصلية للمقياس:

يتألف المقياس في صورته الأصلية الذي أعده هبنر وبترسن Heppner and Petersen (1982) من (٣٢) فقرة ملحق (٤)، مدرجة بطريقة ليكرت Likert في ستة مستويات، ومشتقة من الاستراتيجيات العامة الخمسة المتبعة في حل المشكلات، وهي: الاتجاه العام نحو المشكلة، تعريف المشكلة وتشكيلها، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم والتحقق من صحة الحل، وتم تطبيق المقياس على أربع عينات من الطلبة بلغ عدد كل عينة (٣١،١٨، ٦٢، ١٥٠) متوسط أعمارهم (١٩) سنة. واشتملت الفقرات على جمل سلبية وإيجابية متساوية العدد حول حل المشكلات، وموزعة بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة أبعاد، هي: بُعد الثقة بحل المشكلات، ويضم (١١) فقرة، وبُعد (إقدام- تجنب)، ويضم (١٦) فقرة، وبُعد الضبط الشخصي، ويضم (٥) فقرات. ويهدف المقياس إلى فحص مدى استخدام المهارات العملية في حل المشكلات.

تم حساب الاتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة في المقياس الأصلي، ووُجد أنه لبعد الثقة (٨٥,)، ولنمط (إقدام- تجنب) (٨٤,)، وللضبط الشخصي (٧٢,)، وللأداة الكلية (٩٠,). واحتسب ثبات الاختبار بطريقة الإعادة بعد أسبوعين، ووجد أنه لبعد الثقة (٨٥,)، ولنمط إقدام و تجنب (٨٨,) وللضبط الشخصي (٨٣,)، وللأداة الكلية (٨٩,).

تم حساب الصدق البنائي للمقياس وكان دالاً على مستوى (٠,٠٠١)، ووجد أن أبعاد الأداة تتصف بأنها قابلة للتغيير من خلال التدريب على مهارات حل المشكلات، وأنها مرتبطة بمهارات حل المشكلات الافتراضية، وأنها غير مرتبطة بالذكاء والمرغوبية الاجتماعية، وأنها مرتبطة بعوامل الشخصية.

الصورة المعربة للمقياس

قام جروان (١٩٨٦) بتعريب مقياس حل المشكلات لهبنر وبيترسن Heppner and Petersen وعرضه على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في الجامعة الأردنية لتقدير مدى تمثل كل فقرة للاستراتيجيات الخمسة لعملية حل المشكلات، ولإبداء

الملاحظات حول صياغة الفقرات. وبعد تفريغ إجابات المحكمين، جرى حذف ثلاث فقرات، وتثبيت تسع وعشرين فقرة. وبهذا أُعد المقياس بصورته النهائية، ودرجت فقراته بطريقة ليكرت Likert في خمسة مستويات: موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة.

تم عرض الصورة المعربة للمقياس ملحق (٥) على (٣٤) طالبة من طالبات الصف العاشر من غير عينة الدراسة، وسُجّلت تساؤلاتهم على الفقرات. ثم أعيدت صياغة الفقرات التي لم تكن مصاغة بشكل واضح، وتم عرض المقياس على لجنة من المحكمين تألفت من عشرة أفراد من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة عمان العربية للتحقق من صدق المحتوى ولإبداء رأيهم في مدى ملاءمة الصياغة ودقتها ومناسبتها، فتم إبقاء فقرات المقياس مع إحداث بعض التغييرات في الصياغة اللغوية. والملحق (٦) يتضمن المقياس بصورته النهائية.

تم حساب ثبات المقياس من قبل جروان (١٩٨٦) بطريقة الإعادة بفاصل أسبوعين للفرعين العلمي والأدبي، ووجد أن معامل الثبات في الأدبي (٦١,) والعلمي (٦٤,). وتم حساب الثبات أيضاً بطريقة الاتساق الداخلي فكان (٧٧,) ومتوسط معامل الارتباط بين الفقرات (٦٤,).

ولأغراض هذه الدراسة تم التحقق من ثبات المقياس بصورته المُعرّبة بطريقة الإعادة بفاصل زمني بين التطبيق الأول والثاني، مدته أسبوعان على (٥٤) طالبة من طالبات الصف العاشر خارج عينة الدراسة، ولقد بلغ معامل ارتباط بيرسون على الدرجة الكلية للمقياس (٧٢,)، وتم أيضاً حساب الثبات بالاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على التطبيق الأول، حيث بلغ الثبات (٧١,) وتعد هذه النسبة مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

وصف المقياس

يتألف مقياس حل المشكلات بصورته المُعرّبة من (٢٩) فقرة (١٦) فقرة إيجابية و(١٣) فقرة سلبية ومشتقة من المراحل العامة الخمس المتبعة في حل المشكلات، وهي: الاتجاه العام نحو حل المشكة، تعريف المشكلة وتشكيلها، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم والتحقق من صحة الحل. وموزعة على ثلاثة أبعاد، وهي:

بُعد الثقة في حل المشكلات، وتضم الفقرات التي تقيس مدى ثقة الفرد في قدرته على حل مشكلاته المختلفة، وهي (٤،٥،٧،٩،١٠،١١،١٤،١٥،١٨،٢٢)

بُعد الإقدام والإحجام، ويضم الفقرات التي تتضمن ما إذا كان الفرد يُقدم على أو يحجم عن مواجهة مشكلاته (١،٢،٣،١٢،١٣،١٦،١٧،١٩،٢٠،٢١،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧)

بُعد التحكم/ السيطرة الشخصية، ويتضمن هذا العامل عناصر السيطرة الشخصية للفرد في حل مشكلاته ومدى تحكمه بانفعالاته وفقراته، هي (٦،٨،٢٨،٢٩)

تصحيح المقياس:

تم تصحيح الفقرات الإيجابية، وهي الفقرات:

٢٢،٢٤،٢٦،٢٧،٣،٤،٥،٧،٩،١٠،١١،١٥،١٧،١٨،٢١ وذلك بأخذ الإجابة (موافق بشدة) خمس علامات، و (موافق) أربع علامات، و (غير متأكد) ثلاث علامات، و (غير موافق) علامتان، و(غيرموافق بشدة) علامة واحدة.

وتم تصحيح الفقرات السلبية وهي:

الفقرات: (٢٩ ،٢٨،٢٥،٢٣،٢٠،١٩،١٤،١٣،١٢،٨،٦،٢،١) وذلك بأخذ الإجابة (موافق بشدة) علامة واحدة ، وإجابة (موافق) علامتان، وإجابة (غير متأكد) ثلاث علامات، وإجابة (غير موافق) أربع علامات، وإجابة (غير موافق بشدة) خمس علامات.

وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٩-١٤٥)، ويوصف من تقترب درجته على المقياس من الحد الأعلى (١٤٥) بأنه يمتلك مهارات في حل المشكلات، ومن تقترب درجته من الحد الدنى (٢٩) بأن لديه نقصاً في مهارة حل المشكلات، وتتراوح مدى الدرجات ما بين (١٠-١٥) على بعد الثقة في حل المشكلات، و (١٥ – ٧٥) على بعد الإقدام والإحجام، و(٤ - ٢٠) على بُعد السيطرة الشخصية في حل المشكلات. وتُفسر الدرجات على المقياس كالتالي: الدرجة (٢٩ - ٥٧) مؤشر على نقص شديد جداً في مهارة حل المشكلات تستدعي التدخل، والدرجة (٥٨- ٨٦) مؤشرعلى نقص في مهارة حل المشكلات تستدعي التدخل، والدرجة (٨٧ - ١١٥) مؤشر على وجود مستوى مناسب في مهارة حل المشكلات، ويمكن تطويرها للأفضل، والدرجة (١١٦- ١٤٥) مؤشر على وجود مهارة عالية في حل المشكلات.

ثالثاً: مقياس الأفكار المهنية

الصورة الأصلية للمقياس:

يتألف مقياس الأفكار المهنية السلبية في صورته الأصلية الذي أعده سامبسون ورفاقه Sampson, et al. (1996) من (٤٨) فقرة ملحق (٧) مدرجة بطريقة ليكرت likert في أربع مستويات موزعة على ثمانية أبعاد، بحيث يتضمن كل بعد ست فقرات، موزعة بشكل عشوائي، وهي بُعد معرفة الذات، بُعد المعرفة المهنية، بُعد الاتصال، بُعد التحليل، بُعد التركيب، بُعد التقييم، بُعد التنفيذ، وبُعد المعالجة التنفيذية. ويهدف المقياس إلى تحديد مستوى الأفكار المهنية السلبية التي قد تمنع أو تعيق عملية معالجة المعلومات التي تتضمن معرفة الذات، ومعرفة المهن، ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات وعملية التنفيذ الضرورية في الاختيار المهني.

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس الأصلي عن طريق معامل الثبات كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة ألفا (٩٦,)، وأيضاً بطريقة الإعادة، حيث بلغت معاملات الثبات (٨٦,).

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحتوى الذي تم اعتماده بناء على تطابق فقرات المقياس مع الأساس النظري المستند عليه نموذج معالجة المعلومات المعرفي في اتخاذ القرار المهني وحل المشكلات، ويتضمن الدليل على صدق البناء الذي بلغت نسبة ارتباطه (٦٩,) بين الدرجات الكلية لمقياس الأفكار المهنية ومقياس الهوية المهنية، والارتباط الذي بلغ نسبته(٦١,– ٧٠,) بين الأبعاد الكلية لمقياس الأفكار المهنية و أبعاد مقياس اتخاذ القرار المهني.

الصورة المعربة للمقياس:

تم تعريب المقياس وترجمته إلى اللغة العربية لأغراض الدراسة الحالية، حيث عُرضت الصورة المترجمة للمقياس لتدقيق الترجمة إلى اللغة العربية على عشرة متخصصين في اللغة الانجليزية والعربية، وعلم النفس والارشاد والتربية. وقد تألف المقياس في صورته المعربة من (٤٨) فقرة ملحق (٨) وتضمن أبعاد المقياس الأصلية الثمانية والفقرات الممثلة لها، وهي:

بُعد معرفة الذات: ويضم الفقرات التي تبين الأفكار السلبية المتعلقة باكتساب وتخزين واستدعاء المعلومات المرتبطة بميول الفرد وقيمه ومهاراته، وهي الفقرات:

(١،٩،١٧،٢٥،٣٣،٤١)

بُعد المعرفة المهنية: ويضم الفقرات التي تبين الأفكار السلبية المتعلقة باكتساب وتخزين واستدعاء المعلومات المترتبطة بالمهن والهيكل التنظيمي لعالم الوظائف والأعمال، وهي الفقرات: (٢،١٠،١٨،٢٦،٣٤،٤٢)

بُعد الاتصال: ويضم الفقرات التي تبين الأفكار السلبية المتعلقة بمقاومة وتشويه أي اعتراف وتلميحات بوجود مشكلة في الاختيار المهني وهي الفقرات: (٣،١١،١٩،٢٧،٣٥،٤٣)

بُعد التحليل: ويضم الفقرات التي تبين الأفكار السلبية المرتبطة بنقص الدافعية، وعدم القدرة على فهم أجزاء مشكلة الاختيار المهني، وهي الفقرات: (٤٤،٣٦،٢٨،٢٠،١٢،٤)

بُعد التركيب: ويضم الفقرات التي تبين الأفكار السلبية المرتبطة بتشكيل مجموعة من البدائل المهنية من خلال ربط العلاقة بين معرفة الذات (القيم والميول والمهارات)، ومعرفة المهن، وهي الفقرات: (٥،١٣،٢١،٢٩،٣٧،٤٥)

بُعد التقييم: ويضم الفقرات التي تبين الأفكار السلبية المتعلقة بعدم القدرة على اختيار الأفضل من بين مجموعة البدائل المهنية المطروحة أمام الفرد، وهي الفقرات: (٦،١٤،٢٢،٣٠،٣٨،٤٦)

بُعد التنفيذ: ويضم الفقرات التي تبين الأفكار المهنية السلبية التي تعيق الفرد من صياغة سلسلة الخطوات الضرورية للوصول إلى الأهداف التعليمية والمهنية،وهي الفقرات: (٧،١٥،٢٣،٣١،٣٩،٤٧)

بُعد المعالجة التنفيذية: ويضم الفقرات التي تبين الأفكار السلبية المرتبطة بمراقبة وضبط وتنظيم و تقييم معالجة المعلومات، وهي الفقرات: (٤٨،٤٠،٣٢،٢٤،١٦،٨)

تم التأكد من صدق المحتوى للتأكد من مدى مُلاءمة المقياس لعينة الدراسة في البيئة الأردنية بعرض المقياس على عشرة محكمين من حملة الدكتوراه في تخصصات علم النفس والإرشاد والتربية وذلك لتحديد مدى انتماء الفقرة للبعد المقاس وسلامة الصياغة اللغوية، حيث تم قبول الفقرات التي أوصى بقبولها (٨٠%) أو أكثر من المحكمين، والملحق (٩) يتضمن المقياس بصورته النهائية.

تم حساب ثبات المقياس بطريقة الإعادة بفاصل زمني بين التطبيق الأول والثاني، مدته أسبوعان على (٥٤) طالبة من طالبات الصف العاشر خارج عينة الدراسة ولقد بلغ معامل ارتباط بيرسون عل الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٩) وتم أيضاً حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على التطبيق الأول، حيث بلغ الثبات (٠,٨٨) وتعد هذه النسبة مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تم تصحيح الإجابات في هذا المقياس استناداً إلى سُلَّم إجابة مكون من أربع فئات، وهي على الشكل الآتي:

١. لا أوافق بشدة: وأعطيت علامة صفر

٢. لا أوافق: وأعطيت علامة واحدة

٣. أوافق: وأعطيت علامتان

٤. أوافق بشدة: وأعطيت ثلاث علامات

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٠- ١٤٤)، وتشير الدرجة المرتفعة للمقياس إلى ارتفاع مستوى الأفكار المهنية السلبية، وتفسر الدرجات على المقياس كالتالي: الدرجة (٠ - ٤٨) مؤشر على عدم وجود أفكار سلبية تؤثر على عملية الاختيار المهني، والدرجة (٤٩- ٩٦) مؤشر على وجود أفكار سلبية تعيق الاختيار المهني وتستدعي التدخل، والدرجة (٩٧ - ١٤٤) مؤشر على وجود أفكار سلبية تعيق عملية الاختيار المهني بدرجة كبيرة.

رابعاً: برنامج التوجيه المهني

تم بناء البرنامج ملحق (١٠) بالاستناد إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفية لبيترسون ورفاقه Peterson, et al. (2000) حيث تناول البرنامج مجالات هرم معالجة المعلومات الثلاث وهي: مجال المعرفة (معرفة الذات، ومعرفة المهن)، ومجال مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات ومجال المعالجة التنفيذية (العمليات ماوراء المعرفية) التي يتم فيها إعادة البناء المعرفي للأفكار المهنية السلبية. وقد تم بناء البرنامج بالاستناد إلى عدد من الدراسات

السابقة: (جروان ١٩٨٦؛ جرادات، ١٩٩١؛ البلوشي، ٢٠٠٧؛ المسعودي، ٢٠٠٧؛ الصيخان ٢٠٠٨ McNeill, 1990; Conyers, 1996; Amundson and Poehnell, 1996; Kraus and Hughey, 1999 Reed, et al., 2001; Brake, 2001; Werner, 2003; Strohm, 2008).

وتم تطبيق البرنامج من خلال مجموعة من الحصص، وقد تضمنت الحصص التي تناولت مجال معرفة الذات أنشطة ووسائل مصممة لإثراء ذاكرة الطالبات بأهمية معرفة ميولهن وقيمهن ومهاراتهن وصفاتهن الشخصية ومساعدتهن على التعرف عليها؛ وهذه المعلومات بناءً على نظرية معالجة المعلومات المعرفية تكون مخزنة لدى الأفراد في ذاكرة الأحداث، وما على الفرد إلا أن يتعرف عليها، ويعيد تخزينها ويسترجعها وقت الحاجة. أما الحصص التي تناولت مجال معرفة المهن وعالم العمل، فقد تضمنت مساعدة الطالبات في التعرف على التخصصات الأكاديمية والمهنية والوظائف المتوفرة، والتعرف على أهمية المعلومات المطلوب جمعها عن هذه التخصصات، وكيفية جمع هذه المعلومات المتعلقة بها. وطبقاً لنظرية معالجة المعلومات المعرفية يتم معالجة ما لدى الفرد من معلومات مخزنة عن المهن في ذاكرة المعاني؛ بحيث يتم استدعاء هذه المعلومات وتحديثها وتخزينها ليتم استرجاعها وقت الحاجة. وفيما يخص الحصص التي تناولت مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات فقد تضمن تعريفاً بمراحل حل المشكلات واتخاذ القرار لدى نظرية معالجة المعلومات المعرفية والتدريب على هذه المهارة المعرفية من خلال الاستعانة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة، ومعالجتها على فترات من خلال مراحل اتخاذ القرار وحل المشكلات.

أما الحصص التي تناولت مجال المعالجة التنفيذية فقد استندت إلى العمليات ماوراء المعرفية؛ التي يتم من خلالها إعادة البناء المعرفي باستخدام حديث الذات والمراقبة والضبط والتعديل للأفكار السلبية المهنية.

تم التأكد من الصدق المنطقي للبرنامج بعرضه على عشرة محكمين من حملة الدكتوراة في علم النفس والارشاد، لتحديد مدى مناسبته للأهداف التي أعد من أجلها.

وتتمثل الأهداف الرئيسية للبرنامج في تحسين الفعالية الذاتية المهنية وتحسين مهاة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية، في حين تتمثل الأهداف الفرعية في أن تكون الطالبة قادرة على أن:

أولاً: تتعرف على ذاتها من خلال معرفة قيمها ومهاراتها وميولها

ثانياً: تتعرف على المجالات الدراسية والمهنية (الخيارات).

ثالثاً: تتعرف على عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات بمراحلها (الاتصال،التحليل، التركيب، التقييم، والتنفيذ).

رابعاً: تتدرب على مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات.

خامساً: تتعرف على عملية إعادة البناء المعرفي لتعديل الأفكار المهنية السلبية

سادساً: تتدرب على عملية إعادة البناء المعرفي لتعديل الأفكار المهنية السلبية.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

المناقشة الجماعية:

وتُعد إحدى الأساليب التعليمية التي يؤدي فيها عنصر التعلم وإعادة التعلم دوراً رئيساً في تغيير وجهات نظر الطلاب؛ فهي ترفع ثقة الأفراد في أنفسهم عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم ومشورتهم والتدرب على التفكير الموضوعي في المشكلات وتبادل المعلومات والخبرات والتشجيع المتبادل (Stasser, 1987).

الواجبات المنزلية:

وتقوم على فكرة تكليف الطلبة ببعض الواجبات المنزلية عقب كل حصة، فالمهارات التي تعلمها العميل لابد من التدرب عليها في مواقف الحياة الواقعية، ويتم ذلك في نهاية كل جلسة، حيث يُعطى الطالب واجباً مُحدداً يقوم فيه بممارسة المهارات التي تعلمها ويقدم تقريراً عن هذه الواجبات خلال الحصة القادمة (حسين، ٢٠٠٤).

العصف الذهني:

هو طريقة عملية لجلب عدة حلول لمشكلة معينة، بحيث يقوم الشخص أو مجموعة من الأشخاص بالجلوس وتحديد المشكلة ثم التفكير بحلول لهذه المشكلة بحيث يتم كتابة جميع الأفكار التي تتعلق بالمشكلة في ورقة، ثم محاولة اختيار المناسب منها لحل المشكلة(Osborn, 1963).

التغذية الراجعة:

وسيلة عملية مهمة من وسائل وعمليات التفاعل الاجتماعي بين الناس تعمل على تعريف الفرد بالاستجابات الصحيحة وغير الصحيحة، وخاصة في مرحلة اكتساب التعلم حيث تقل ممارسات الطلبة للاستجابات الخاطئة وتزداد نسبة الممارسات الصحيحة (Perkins, 1988).

النمذجة:

وهي فنية إرشادية تتيح للطالب فرصاً للمشاهدة والاستماع والمشاركة والتعاطف والتأثر من خلال النموذج السلوكي الذي يقدم معلومات أو مهارات، يتم إدخالها وتحويلها إلى صورة ذهنية ومفاهيم معرفية وأحاديث داخلية تؤثر إيجابياً على سلوك الطالب الخارجي (Bandura, 1986).

لعب الدور:

وهو أسلوب تعليمي توجيهي يتضمن قيام الفرد بتمثيل دور مُعين بطريقة نموذجية تهدف إلى تعلمه للدور أو إلى فهم أفضل للمشكلات التي يواجهها عند القيام به (Stanford and Roark, 1975).

حل المشكلات:

يعمل هذا الأسلوب على تطوير مهارات حل المشكلات من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في حال مواجهتها، وتسير هذه العملية عبرالخطوات الآتية: الاعتراف بالمشكلة وتحديدها، تحليل عناصر المشكلة، اقتراح الحلول الممكنة وتقييمها، واختيار أحد الحلول ثم التنفيذ (Peterson, et al., 1996).

الحديث الذاتي:

وهو الحديث الصامت الذي يجريه الأفراد مع أنفسهم حول أفكارهم ومدى منطقيتها وصحتها ومؤهلاتهم السابقة والحالية والمستقبلية التي تؤهلهم لإتمام مهمات محددة كحل مشكلة الاختيار المهني (Peterson, et al., 2001).

المراقبة والتحكم:

وتشير المراقبة إلى قدرة الفرد على متابعة تقدّمه في عمليّة حلّ المشكلة واتخاذ القرار، حيث يكون عليه معرفة متى ينبغي التوقف والحصول على المزيد من المعلومات ومتى تنتهي المهمة التي يؤديها بنجاح للانتقال إلى المهمة التي تليها، ومتى يستطيع أن يطلب المساعدة للقيام بالاختيار المناسب. أما التحكم فيشير إلى قدرة الفرد على الانخراط في مهمة حلّ المشكلة واتخاذ القرار والتحكّم بأفكاره السلبيّة التي تُصعب من المهمة، فهو يعي ما يعرفه وما يحتاج معرفته، وما عليه إلا أن يفعل بتسلسل للوصول إلى الاختيار المهني المناسب (Peterson, et al., 2002).

وفيما يأتي ملخص للحصص التي تم تطبيقها:

الحصة الأولى، وعنوانها: رحلة المستقبل تبدأ بخطوة الاختيار السليم. هدفت هذه الحصة إلى زيادة وعي الطالبات بأهمية اختيار الفرد لمهنته، والتعرف على مفهوم التوجيه المهني ومبادئه، والتعرف على مفهوم معالجة المعلومات المعرفية وميادينه في المساعدة على حل مشكلة اختيار المهنة واتخاذ القرار.

الحصة الثانية، وعنوانها: ما أعرفه عن نفسي. هدفت هذه الحصة إلى زيادة وعي الطالبات للأدوار الحياتية التي قد تسهم في توجيه الفرد في اختياره لمهنة المستقبل، وتعرف الصفات الشخصية.

الحصة الثالثة، وعنوانها: قيمي. هدفت هذه الحصة إلى تعريف الطالبات مفهوم القيم، ودور القيم في أهمية العمل للأفراد.

الحصة الرابعة، وعنوانها: مهاراتي. هدفت هذه الحصة إلى تعريف الطالبات مفهوم المهـــارات، وتعريفهن بالمهارات التي يتم تعلمها داخل المدرسة، والتي قد تكون مفيدة في الحيـــاة المهنيـــة، وتعريفهن - أيضاً - تصنيف المهارات لكي يحددن مهاراتهن.

الحصة الخامسة، وعنوانها: ميولي المهنية. هدفت هذه الحصة إلى تعريـــف الطالبـــات مفهـــوم الميول. وتعرفهن على ميولهن وتصنيفها، والتعرف على المهن التي تلائم ميولهن.

الحصة السادسة، وعنوانها: المعلومات المهنية. هدفت هذه الحـــصة إلـــى تعريـــف الطالبـــات بالمعلومات التي عليهن جمعها عن المهن، وخاصة تلك المهن التي يرغبن في مزاولتهـــا فـــي المستقبل، والتعرف - أيضاً - على مصادر الحصول على المعلومات المهنية.

الحصة السابعة، وعنوانها: المعلومات المهنية. هدفت هذه الحصة إلى تعريف الطالبات بكيفية الحصول على المعلومات المهنية عن طريق الشبكة العنكبوتية المعروفة بالإنترنت، والتعرف على نوعية المعلومات المفيدة للقيام بعملية الاختيار المهني.

الحصة الثامنة، وعنوانها: المعلومات المهنية (المقابلة المعلوماتية). هدفت هذه الحصة إلى تعريف الطالبات بمفهوم المقابلة المعلوماتية، والتعرف على أهداف المقابلة والمعلوماتية، وعلى كيفية إعداد مقابلة معلوماتية.

الحصة التاسعة، وعنوانها: اتجاه العمل. هدفت الحصة إلى زيادة وعي الطالبات بمظاهر التغير في المجتمع المتمثلة بالمعرفة والمهارات الضرورية لمواكبة التقدم والتطور، وهدفت إلى مساعدة الطالبات على وصف آثار التغيرات التكنولوجية والاقتصادية على المجتمع والمهن.

الحصة العاشرة، وعنوانها: التخصصات بعد الصف العاشر. هدفت الحصة إلى تعريف الطالبات بالتخصصات التربوية والمهنية بعد الصف العاشر، وتعريفهن بالتخصصات التي يمكنهن الالتحاق بها في الجامعات وكليات المجتمع والمعاهد، بناء على تخصصهن بعد الصف العاشر.

الحصة الحادية عشرة، وعنوانها: طريقتي في اتخاذ القرار. هدفت الحصة إلى تعريف الطالبات على مفهوم المشكلة وحل المشكلة واتخاذ القرار، وتعريفهن بالأنماط المختلفة لاتخاذ القرار وحل المشكلات، وتعريفهن - أيضاً - على خطوات حل المشكلة واتخاذ القرار.

الحصة الثانية عشرة، وعنوانها: كيف أتخذ قراري. هدفت الحصة إلى تدريب الطالبات على مهارة تحديد الأهداف وجمع المعلومات، وتوليد البدائل بالاستعانة بنموذج مراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار.

الحصة الثالثة عشرة، وعنوانها: كيف اتخذ قراري. هدفت الحصة إلى تدريب الطالبات على مهارة التقييم وتحديد الاستراتيجيات لتنفيذ الأهداف.

الحصة الرابعة عشرة، وعنوانها: كيف تؤثر أفكاري على اتخاذي للقرار. هدفت الحصة إلى تعريف الطالبات بمفهوم التفكير وكيفية تشكل الأفكار، وزيادة وعيهن بتأثير الأفكار على حياة الأفراد، ومساعدتهن على التمييز بين الأفكار السلبية والإيجابية.

الحصة الخامسة عشرة، وعنوانها: الحديث الإيجابي والسلبي مع الذات. هدفت الحصة إلى تعريف الطالبات ما يقلنه من أفكار سلبية في مواقف اتخاذ القرار وحل المشكلات، ومساعدتهن على الربط بين الحديث مع الذات والأفكار السلبية والإيجابية.

الحصة السادسة عشرة، وعنوانها: أفكاري السلبية كيف أعدلها (١)؟. هدفت الحصة إلى تعريف الطالبات بتأثير الأفكار السلبية والإيجابية على مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات، وكيفية تعديل الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية.

الحصة السابعة عشرة، وعنوانها: أفكاري السلبية كيف أعدلها (٢)؟ هدفت الحصة إلى تدريب الطالبات على تعديل الأفكار المهنية السلبية.

الحصة الثامنة عشرة، وعنوانها: أفكاري كيف أعدلها (٣)؟ هدفت هذه الحصة إلى متابعة تدريب الطالبات على تعديل الأفكار المهنية السلبية، والتدريب أيضاً على كيفية مراقبة وضبط الأفكار السلبية وتبديلها بأفكار ايجابية.

الحصة التاسعة عشرة، وعنوانها: ماذا تعلمنا ؟ (مراجعة). هدفت الحصة إلى تذكير الطالبات بما تم تعلمه من البرنامج، وفتح باب المناقشة والحوار عن الخبرة التي مررن بها في البرنامج.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في معرفة أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية لدى عينة من طالبات الصف العاشر، تم إجراء الدراسة خلال الفترة الواقعة بين ١ / ٢/ ٢٠١٠- ٢٦/ ٤ /٢٠١٠، من خلال الآتي:

أولاً: أخذ موافقة رسمية من وزارة التربية والتعليم لإجراء هذه الدراسة في مدارس منطقة لواء الجامعة التابعة لمديرية التربية التعليم عمان الثانية .

ثانياً: حصر أسماء المدارس التي يتوفر فيها شعب من الصف العاشر.

ثالثاً: تم اختيار ست مدارس بطريقة عشوائية من سبع عشرة مدرسة لتطبيق مقاييس الدراسة، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.

رابعاً: تم اختيار مدرسة بطريقة عشوائية وتم اختيار شعبتين من المدرسة بطريقة عشوائية وتوزيعهما إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة.

خامساً: تم تطبيق أدوات الدراسة رزمة واحدة بعد أن تم توزيعها على عينة الدراسة (المجموعتين التجريبية والضابطة)، وتزويد أفرادها بتعليمات الإجابة.

سادساً: تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وقد تضمن (١٩) حصة توجيهية، بواقع حصتين أسبوعيًا.

وفي نهاية البرنامج أُعيد تطبيق مقاييس الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية، كل على حده لأخذ القياس البعدي ورصد الدرجات.

تصميم الدراسة ومتغيراتها:

استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي، وذلك بهدف تحديد أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وفيما يأتي تحديدٌ لمتغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: وهو البرنامج في التوجيه المهني

المتغيرات التابعة: وهي الدرجة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية، والدرجة على مقياس حل المشكلات، والدرجة على مقياس الأفكار المهنية .

وبناء على ذلك يكون التصميم التجريبي كما يلي:

توزيع عشوائي ← مجموعة تجريبية: قياس قبلي - البرنامج التدريبي - قياس بعدي

← مجموعة ضابطة: قياس قبلي - لا معالجة - قياس بعدي

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها،استخدم معامل ارتباط بيرسون للتعرف على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الفعالية الذاتية المهنية، ومستوى حل المشكلات، ومستوى الأفكار المهنية السلبية، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات القبلية والبعدية على مقياس الفعالية الذاتية وحل المشكلات والأفكار المهنية لعينة الدراسة، كما واستخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياسات القبلية والبعدية.

الفصــل الرابــع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج في التوجيــه المهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفية، وذلك من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحــصائية عنــد مــستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين مستوى الفعالية الذاتية المهنية، ومستوى مهارة حل المشكلات، والأفكــار المهنية السلبية لدى طالبات الصف العاشر.

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بين مستوى الفعالية الذاتية المهنية، ومستوى مهارة حل المشكلات، والأفكار المهنية السلبية باستخدام معامل بيرسون لدى عينة من (٣٠٠) طالبة، والجدول (١) يبين هذه النتائج

الجدول (١)

معامل الارتباط بين مستوى الفعالية الذاتية المهنية، ومستوى مهارة حل المشكلات، والأفكار المهنية السلبية باستخدام معامل بيرسون

المقياس		الفعالية الذاتية المهنية	الافكار المهنية السلبية
مهارة حل المشكلات	معامل الارتباط	٠,١٩٧	٠,٣٠٦ -
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
الفعالية الذاتية المهنية	معامل الارتباط	-	**٠,٣٢٥ -**
	مستوى الدلالة		٠,٠٠٠

يظهر من الجدول (١) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين مستوى الفعالية الذاتية المهنية، ومستوى مهارة حل المشكلات؛ إذ بلغ معامل الارتباط (٠,١٩٧) وكذلك وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الفعالية الذاتية المهنية، والأفكار المهنية السلبية؛ إذ بلغ معامل الارتباط (-٠,٣٢٥) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى مهارة حل المشكلات، والأفكار المهنية السلبية؛ إذ بلغ معامل الارتباط (-٠,٣٠٦)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبهذه النتائج يتم رفض الفرضية الأولى.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات درجات الفعالية الذاتية المهنية بين المجموعة الضابطة والتجريبية نتيجة تطبيق برنامج التوجيه المهني.

ولاختبار هذه الفرضية الصفرية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية البعدي، وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لمعرفة لصالح أي مجموعة كانت الفروق والجدول (٢) يوضح ذلك:

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية البعدي ودرجاتهم القبلية والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية البعدي

المجموعة	العدد	النهاية العظمى للمقياس	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٣٠	١٢٥	٦٥,٢٠	٥,٤٣	٨٨,٥٣	١٥,٥٣	٨٨,٩٥	٢,٢٣
الضابطة	٣٠		٦٧,٠٣	٤,٢٥	٦٢,٣٧	٧,٥٨	٦١,٩٥	٢,٢٣

يلاحظ من الجدول (٢) في القياس البعدي أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي طُبق عليها برنامج التوجيه المهني كان الأعلى إذ بلغ (٨٨,٥٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي لم يُطبق عليها البرنامج (٦٢,٣٧)، وكان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٨٨,٩٥)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي لم يُطبق عليها البرنامج (٦١,٩٥).

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تم استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين المشترك على النحو الذي يوضحه الجدول (٣):

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل طلبة مجموعتي الدراسة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي للمقياس	٢٨٢,١٠١	١	٢٨٢,١٠١	١,٩١٩	٠,١٧١
طريقة التدريب	١٠٥٤٦,٠٤	١	١٠٥٤٦,٠٤	٧١,٧٤٨	٠,٠٠١
الخطأ	٨٣٧٨,٣٣٣	٥٧	١٤٦,٩٨٨		
المجموع	١٨٩٣٠,٨٥	٥٩			

يظهر من الجدول (٣) أن قيمة (ف) بلغت (٧١,٧٤٨)، و بمستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية، مما يعني وجود أثرٍ لبرنامج التوجيه المهني المستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفية في تحسين درجات الفعالية الذاتية المهنية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات مهارة حل المشكلات بين المجموعة الضابطة والتجريبية نتيجة تطبيق برنامج التوجيه المهني.

ولاختبار هذه الفرضية الصفرية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس مهارة حل المشكلات البعدي، وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لمعرفة لصالح أي مجموعة كانت الفروق، والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس مهارة حل المشكلات البعدي ودرجاتهم القبلية والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس مهارة حل المشكلات البعدي

المجموعة	العدد	النهاية العظمى للمقياس	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٣٠		٧٥,٩٠	٥,٦٤	٨٦,٧٠	٧,٧٥	٨٥,٩٧	١,٥٧
الضابطة	٣٠		٧١,٦٧	١٤,٠٠	٧٢,٩٠	١٠,٤١	٧٣,٦٣	١,٥٧

يلاحظ من الجدول (٤) في القياس البعدي أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي طُبق عليها برنامج التوجيه المهني كان الأعلى؛ إذ بلغ (٨٦,٧٠)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي لم يُطبق عليها البرنامج (٧٢,٩٠)، وكان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٨٥,٩٧)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي لم يُطبق عليها البرنامج (٧٣,٦٣).

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تم استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين المشترك على النحو الذي يوضحه الجدول (٥):

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة على مقياس مهارة حل المشكلات البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي للمقياس	٧٨١,٣١٦	١	٧٨١,٣١٦	١٠,٨٤٧	٠,٠٠٢
طريقة التدريب	٢١٩٦,٣٥٧	١	٢١٩٦,٣٥٧	٣٠,٤٩٢	٠,٠٠١
الخطأ	٤١٠٥,٦٨٤	٥٧	٧٢,٠٣		
المجموع	٧٧٤٣,٦	٥٩			

يظهر من الجـدول السابــق أن قيمة (ف) بلغت (٣٠,٤٩٢)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس مهارة حل المشكلات البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية مما يعني وجود أثر لبرنامج التوجيه المهني المستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفية في تحسين درجات مهارة حل المشكلات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات الافكار المهنية السلبية بين المجموعة الضابطة والتجريبية نتيجة تطبيق برنامج التوجيه المهني.

ولاختبار هذه الفرضية الصفرية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الافكار المهنية السلبية البعدي، وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لمعرفة لصالح أي مجموعة كانت الفروق، والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الافكار المهنية السلبية البعدي ودرجاتهم القبلية والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الافكار المهنية السلبية البعدي

المجموعة	العدد	النهاية العظمى للمقياس	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٣٠		٧٢,٠٧	١٢,٦٨	٤٦,٤	١٥,٩	٤٦,٥٦	٢,٦٤
الضابطة	٣٠		٧٣,٦٧	٢٠,١٦	٧١,٥	١٦,٢	٧١,٣٤	٢,٦٤

يلاحظ من الجدول (٦) في القياس البعدي أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي لم يُطبق عليها البرنامج كان الأعلى؛ إذ بلغ (٧١,٥)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي طُبق عليها برنامج التوجيه المهني (٤٦,٤)، وكان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٤٦,٥٦)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي لم يُطبق عليها البرنامج (٧١,٣٤).

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تم استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين المشترك على النحو الذي يوضحه الجدول (٧):

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة على مقياس الافكار المهنية السلبية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي للمقياس	٢٩٤٩,٥٩٢	١	٢٩٤٩,٥٩٢	١٤,٠٨٧	٠,٠٠٠
طريقة التدريب	٩٢٠٧,١٦١	١	٩٢٠٧,١٦١	٤٣,٩٧١	٠,٠٠١
الخطأ	١١٩٣٥,٢٤	٥٧	٢٠٩,٣٩		
المجموع	٢٤٢٨٤,٨٥	٥٩			

يظهر من الجـــدول (٧) أن قيمة (ف) بلغت (٤٣,٩٧١)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس الأفكار المهنية السلبية البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الرابعة، مما يعني وجود أثر لبرنامج التوجيه المهني المستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفية في خفض درجات الافكار المهنية السلبية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أثر برنامج في التوجيه المهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفية في تحسين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية لدى عينة من طالبات الصف العاشر، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين مستوى درجات الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات والأفكار المهنية السلبية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الفعالية الذاتية المهنية، ومستوى مهارة حل المشكلات، حيث تتضمن الفعالية الذاتية المهنية ثقة الفرد في قدرته على استخدام المهارات المعرفية المتعلقة بمهارة حل المشكلات كالتعريف بالمشكلة، وجمع المعلومات المرتبطة بها، وتحديد البدائل، واتخاذ القرار، فهذه الثقة تدفعه إلى البحث والمثابر ة والصمود أمام العراقيل التي تقف كحجر عثرة تعيق توصله إلى الحلول المناسبة، فلقد ذكر سافيكاس Savickas (1995) أنَّ الأشخاص الذين يواصلون محاولاتهم للوصول إلى ما يسعون إليه، يظهرون فعالية ذاتية مهنية عالية في قدراتهم على تنفيذ المهمات المتعلقة بحل المشكلات كاختيار الهدف، وجمع المعلومات، والتخطيط الواقعي، والتقييم الصحيح للذات، ويعود ذلك كما أشار هاكت Hackett (1995) إلى تعرضهم لخبرات ناجحة تشكل المرجع الأساسي لإحساسهم بفعاليتهم، أما برين ورفاقها Brien, et al. (2000) فقد وجدوا أنّ من يعاني من انخفاض في مستوى الفعالية الذاتية المهنية يتجنب النشاطات الاستكشافية للبدائل ويستسلم بسهولة، ويفشل في الوصول إلى الفرص المحتملة والمناسبة للحل. فالفعالية الذاتية المهنية المتدنية تمنع الفرد من محاولة أداء المهام المتعلقة بعمليّة حلِّ المشكلات، حتى وإن كان الفرد على يقين من أنَّ أداءه لهذه المهمات يقود إلى المطلوب. فمن المستبعد أن يستثمر الأفراد جهودهم في اكتشاف البدائل والمزايا المترتبة على اختيار كل بديل مالم يثقوا بقدرتهم على الوصول إلى الحل المناسب. وقد أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الفعالية الذاتية المهنية، والأفكار المهنية السلبية، فكلما انخفض مستوى الفعالية الذاتية المهنية ارتفع مستوى الأفكار المهنية السلبية، ذلك أن الفعالية الذاتية المهنية تقوم مقام التقييم المعرفي لقدرات الفرد، فهي لاتتعلق بعدد المهارات التي يمتلكها ولكنها تتعلق بقناعاته الناجمة عن خبراته، حيث ذكر بيك ورفاقه Beck, et al. (1985) أنّ الأفكار السلبية تنشأ من خبرات الفرد العديدة التي

عايش معها شعورعدم الكفاءة والقلق والاحباط والكرب. فهذه الخبرات تصبح المرجع الذي يستند إليه الفرد في تأكيده على عدم أهليته، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه هارتلي Hartley (2009) وهو أنّ من لديه انخفاضاً في مستوى الفعالية الذاتية المهنية، يكون لديه أفكار مهنية سلبية تؤثر في قدرته على الاختيار المهني. ذلك أنَّ من يساوره الشكَّ في فعاليته الذاتيّة المهنية، يحولُ انتباهه إلى الداخل ويُغرق نفسه بالهموم عندما يواجه مطالب الاختيار المهني؛ لأنه يهتم بجوانب النقص وعدم الكفاءة التي لديه، و يتصور فشله الذي يؤدي به إلى نتائج سلبية. فهذه الأفكار المهنية السلبية التي تؤثر على فعالية الفرد الذاتية في اتخاذه للقرار المهني تؤدي إلى التوتر والضغط إلى درجة تحد من استخدامه الفعّال لقدراته المعرفيّة من خلال تحويل الانتباه عن كيفية تلبية المتطلبات بأفضل شكل ممكن إلى إثارة القلق حول احتمالية الوقوع بالفشل.

وأما فيما يخص العلاقة بين مستوى الأفكار المهنية السلبية ومهارة حل المشكلات، فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأفكار المهنية السلبية ومهارة حل المشكلات، حيث ذكر بيترسون ورفاقه (Peterson, et al. (1998 أنَّ الأفكار المهنية السلبية تؤثر على عملية معالجة المعلومات وحلِّ المشكلات من خلال تحديد وتقنين استقبال كميّة ونوعيّة المعلومات المرتبطة بمعرفة الفرد لذاته، ومعرفته لعالم المهن، الأمر الذي قد يعيق عمليّة حل المشكلات. فمن المفترض أن يقوم الفرد باكتشاف أكبر قدرٍ ممكن من الاختيارات، وتقييم المزايا والسلبيات المترتبة على كلِّ خيار أو بديل، ومن ثم انتقاء الأفضل. ومع ذلك لا تُؤخذ الاختيارات ومنافعها بعين الاعتبار، بسبب أفكار الفرد السلبية التي تلعب الدور المهم في التأثير على نوعية المعلومات التي يجمعها وطريقته في تفسيرها وتحويلها إلى وسائل تعينه على اتخاذ القرار وحلِّ المشكلات. وقد وجد كيلك (Killk (1997 أنّ من يواجه صعوبة في حلّ المشكلات، لديه مستويات مرتفعة من الأفكار المهنية السلبيّة تمنعه من اتخاذ القرار، والالتزام بالمجال الذي قد يختاره. ذلك أنَّ المواقف الخاصة بالمشكلات ترتبط - عادة - بشكل وثيق مع تفكير الفرد. ويستنتج مما سبق أنه كلما ارتفع مستوى الفعالية الذاتية المهنية ارتفع مستوى مهارة حل المشكلات وانخفض مستوى الأفكار المهنية السلبية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كيلك (Killk (1997، ودراسة سلاتن (Slatten (1999، ودراسة مكويرتر (McWhirter (2001، ودراسة جونسون (Johnson (1993.

وأشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الفعالية الذاتية

المهنية، تُعزى للبرنامج، وذلك في القياس البعدي، مما يعني فاعلية البرنامج. ويمكن أن يعود التحسن في الفعالية الذاتية المهنية إلى الأنشطة والإجراءات التي تم اتباعها لتنمية المعرفة بالذات وعالم العمل والمهن حيث تم التركيز في الكشف عن الميول والمهارات والقيم لدى الطالبات، وتقديم الخبرة المباشرة بمعنى استغلال مصادر الفعالية الذاتية المهنية التي وصفها هاكت (1995) Hackett حيث تم تعريض الطالبات الى خبرات ناجحة كخبرة جمع المعلومات عن المهن من خلال البحث في دليل الهاتف وعروض طلبات التوظيف في الجرائد التي توفر وصفاً للمهن ومتطلباتها والبحث في المواقع الإلكترونية التي توفر المعلومات عن التخصصات المهنية والتعليمية والمعاهد والجامعات التي تُدرس فيها، وكذلك التدريب على كيفية إجراء المقابلات مع الموظفين للحصول على المعلومات من خلال استخدام فنية النمذجة، ولعب الدور، والمناقشة وتطبيق ما تم التدرب عليه كواجب بيتي بحيث قامت الطالبات بإجراء المقابلات مع الموظفين في المؤسسات التي يرغبن العمل فيها في المستقبل. كما وتم تعريض الطالبات إلى خبرات بديلة من خلال زيارة موظفات ناجحات يعملن في المهن التي ترغب الطالبات في العمل فيها. كما تم استخدام أسلوب الإقناع الاجتماعي الذي يعد المصدر الثالث لتعزيز الفعالية الذاتية المهنية، عن طريق استخدام التغذية الراجعة والتشجيع. وتم توضيح دورالحالة الانفعالية والفسيولوجية في تحسين ومعالجة المعوقات الانفعالية والشخصية التي تؤثر على عملية الاختيار المهني. فلقد أشارت بيتز (1989) Betz لدى دراسة مصادر الفعاليّة الذاتيّة التي تخص الإناث أنّهنّ كنّ أقل عرضة لمعايشة تجربة الخبرات الناجحة المتعلقة بالمهام المهنية مقارنة بالذكور؛ بسبب قلّة الانخراط في الأنشطة التي من المحتمل أن تتوفر فيها فرص الإنجاز والأداء؛ وبناء على ذلك تم توظيف مصادر الفعالية الذاتية المهنية لتحسين مستوياته لدى الطالبات. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة ورنر (2003) Werner، التي أظهرت أنّ برنامج التوجيه المهني المستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفية لم يحقق أثراً يمكن قياسه في الفعالية الذاتية المهنية.

أما نتائج فحص الفرضية الثالثة فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس حل المشكلات تعزى للبرنامج، وذلك في القياس البعدي، مما يعني فاعلية البرنامج. ويمكن تفسير التحسن في مهارة حل المشكلات إلى تدريب الطالبات على فنية اتخاذ القرار وحل المشكلات المتبعة في نظرية معالجة المعلومات المعرفية في مجال حل المشكلات واتخاذ القرار الذي يقع في وسط هرم معالجة المعلومات والمقسم إلى ست مراحل، وهي: مرحلة الاتصال التي تتضمن الوعي

والاحساس بوجود مشكلة من خلال الوعي بظهور إشارات داخلية انفعالية وسلوكية وفسيولوجية وإشارات خارجية كتحدث المحيطين بشكل مباشر عن المشكلة، ومرحلة التحليل التي تتضمن إمعان النظر بالمعلومات المرتبطة بالمشكلة، ومرحلة التركيب التي تتضمن توليد الحلول والبدائل، ومرحلة التقييم للحلول، ومرحلة التنفيذ من خلال تطوير خطة لتحقيق الحل والتحقق من حل المشكلة. ولقد ذكر بيترسون ورفاقه Peterson, et al. (2003) أنّ حل المشكلة يتضمن اكتساب الفرد فنيات التعلم المعرفية التي تمكنه من إزالة الفجوة، بحيث تتمثل نتيجة عملية حلّ المشكلة في تضييق الفجوة بين الوضع القائم والوضع المراد الوصول إليه. وقد أظهرت عدة دراسات لبرامج في التوجيه المهني مستندة إلى نظريات وفنيات متعددة أثر برامج التوجيه المهني في تحسين مهارة حل المشكلات تتفق مع نتيجة هذه الدراسة، مثل دراسة بريك Brake (2001)، ودراسة لسك Lusk (2003) .

وقد أشارت نتائج فحص الفرضية الرابعة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الأفكار المهنية تعزى للبرنامج، وذلك في القياس البعدي مما يعني فاعلية البرنامج. حيث عمل البرنامج على تعديل الأفكار المهنية السلبية لدى المجموعة التجريبية؛ ويمكن تفسير انخفاض مستوى الأفكار المهنية السلبية إلى تدريب الطالبات على عملية إعادة البناء المعرفي التي تتبناها نظرية معالجة المعلومات المعرفية للأفكار المهنية السلبية ، حيث تم التركيز على فنية الوعي بحديث الذات لزيادة الوعي الذاتي بتأثير الأفكار على عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات، وكيفية تبديلها وفنية المراقبة والتحكم بهذه الأفكار بدءاً من مرحلة التعرف على المشكلة وانتهاء بتنفيذ الحل. ولقد ذكر بيك ورفاقه Beck, et al. (1985) بأنّ التدرب على هذه الفنيات واستخدامها يُمكّن الفرد من تعديل أفكاره ومعتقداته وافتراضاته وانفعالاته واستجاباته وسلوكاته الأمر الذي يؤدي به إلى حل أفضل لمشكلاته. كما أكد كازدن ورفاقه Kazdin, et al. (1994) على أهمية العلاج المعرفي لأفكار الفرد السلبية المتمركزة حول ذاته والعالم ونظرته نحو المستقبل، فهذه الأفكار التي يُستدل عليها من تعبيرات الفرد يتم المحافظة عليها وتعزيزها من خلال الحديث الذاتي Self-Talk؛ ولذلك يتم تسليط الضوء على أفكاره التي يتداولها من خلال الحديث الذاتي لزيادة وعيه بوجودها، والتحقق من صحتها ومنطقيتها، وتعلمه أيضاً التفسيرات الجديدة حتى يتوصل إلى أفكار إيجابية تكون بمثابة معلومات جديدة تُكتسب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريد ورفاقه Reed, et al. (2001)، ودراسة أوستن ورفاقه Austin, et al. (2003) ودراسة هورنياك

Hornyak (2007)، ودراسة هندرسون Henderson (2009)، وتتعارض مع نتائج دراسة ورنر(Werner (2003، ودراسة ستروهم Strohm (2008)، التي أظهرت أن برنامج التوجيه المهني المستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفية لم يحقق أثراً يمكن قياسه في الأفكار المهنية السلبية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها خلصت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

١. إجراء بحوث ودراسات لاحقة في مجال الفعالية الذاتية المهنية، ومجال حل المشكلات، والأفكار المهنية السلبية لدى طلبة الصف العاشر، وعلاقة ذلك بمتغيرات أخرى كأنماط الشخصية، والتنشئة الأسرية، والجنس، والعمر، ودخل الأسرة، وتعليم الوالدين.
٢. تدريب المرشدين على البرنامج المستخدم في هذه الدراسة والمستند إلى نظرية معالجة المعلومات المعرفية لفعاليته
٣. اعتماد البرنامج المستخدم في هذه الدراسة ضمن حصص التوجيه المهني التي يقدمها المرشدون في المدارس لفعاليته في تيسير عملية النمو المهني للطلبة.

المراجــــــع

المراجع باللغة العربية:

أبو عيطة، سهام، (٢٠٠٢). **مبادىء الإرشاد النفسي**. (ط٢). عمان: دار الفكر.

البلوشي، راشد، (٢٠٠٧). **بناء برنامج تدريبي مستند إلى أنموزج جيلات وقياس أثره في تحسين مستوى اتخاذ القرار عند طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

جامعة البصرة، (١٩٩٠). **نظم التوجيه المهني والارشاد التربوي المقارن**، البصرة، العراق.

جرادات، حنان، (١٩٩١). **فاعلية برنامج التوجيه التربوي والمهني في زيادة مستوى النضج المهني ومهارة اتخاذ القرار وزيادة المعلومات المهنية والتربوية لطالبات الصف العاشر** . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جروان، فتحي، (١٩٨٦). **فاعلية برنامج ارشاد مهني في النضج المهني وفي اتخاذ القرار المهني**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جلال، سعد، (١٩٥٧). **التوجيه والتربوي والمهني**. (ط١). القاهرة: مكتة النهضة.

حسين، طه، (٢٠٠٤). **الارشاد النفسي النظرية التطبيق التكنولوجيا**. (ط١). عمان: دار الفكر.

ريزونر، روبرت، (٢٠٠٠). **بناء تقدير الذات في المدارس الإبتدائية (دليل المعلم)**. (ط١). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

السواط، وصل الله، (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهنيّ وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهنيّ لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف**. دراسة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

الصيخان، إبراهيم، (٢٠٠٨). **فاعلية برنامجيين تدريبيين في تعديل الميول والاتجاهات واتخاذ القرار نحو التعليم المهني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الطعاني، حسن أحمد، (٢٠٠٢). **التدريب مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها.** (ط١). عمان: دار الشروق.

القرعان، أحمد، (٢٠٠٩). **التوجيه والإرشاد المهني.** (ط١). عمان: دار حمورابي للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، (١٩٩٠). **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه.** (ط١). عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

مرسي، سيد، (١٩٩٢). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني.** (ط١). القاهرة: مطبعة السعادة الظاهرة.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، (٢٠٠٦). **دليل اتخاذ القرار المهني،** عمان، الأردن.

المسعودي، أحمد، (٢٠٠٧). **الخصائص السيكومترية لمقياس البحث الموجه ذاتياً للميول المهنية على طلبة المرحلة الثانوية في البيئة السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

المصري، منذر، (٢٠٠٩). الخلفية، ورقة خلفية الإرشاد لمسار المهنة كأداة لمساعدة الأردنيين في المشاركة الفعالة في سوق العمل، **مؤتمّر تعزيز الشراكة في تطوير مسار المهنة في الأردن** ، فندق الرويال، عمّان، ص ١-٨.

نزال، كمال، (٢٠٠٥). **الميول المهنية والإختيار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٦). **مشروع الاستراتيجية الوطنية للتوجيه المهني،** عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٨). **خطة توزيع طلبة الصف العاشر على فروع التعليم الثانوي للعام الدراسي٢٠٠٩/ ٢٠١٠ توجهات ومبادىء،** عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٩). **التوجيه والإرشاد المهني ودوره في ضوء تطوير المرحلة الإعدادية،** المنامه، البحرين.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٩). **الاستراتيجية الوطنية للتوجيه المهني**، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٥). **كيف أخطط مستقبلي؟**، مسقط، سلطنة عُمان.

المراجع باللغة الانجليزية:

Alhar, Naveeda. (2008). **The Effects of a Career Counseling Intervention on Career Related Self Efficacy of South Asian Immigrant Women in United State.** Unpublished Doctoral Dissertation, Northen Illinois University, Illinois, United States.

Amundson, N. and Poehnell, G. (1996). **Career Pathways**, (2nd ed.). Richmond: Ergon Communications.

Austin, R. Dahl, D. and Wagner, B. (2003). Reducing Negative Career Thoughts in Adults. **International Journal of Disability Community and Rehabilitation**, 2(2) 1-11.

Austin, R. Dahl, A. and Wagner, B. (2006). The Role of Negative Career Thinking and Sense of Coherence in Predicting Career Decision Status. **Canadian Journal of Counselling,** 44(1) 65-77.

Baldwin, Nettie. (1998). **The Effect of a Career Development Course on the Career Self-Efficacy and Vocational Identity of Community College Students.** Unpublished Doctoral Dissertation, The George Washington, Columbia, United States.

Bandura, Albert. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, 84(1), 191-215.

Bandura, Albert. (1986). **Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory,** (1st ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, Albert. (1995). **Self-Efficacy in Changing Societies,** (1st ed.). United Kigdom: Cambridge University Press.

Beck, A. Emery, G. and Greenberg, R. (1985). **Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective,** (1st ed.). New York: Guilford.

Betz, N. and Hackett, G. (198١). The Relationship of Career-Related Self-Efficacy Expectations to Perceived Career Options in College Women and Men. **Journal of Counseling Psychology,** 28(1), 399-410**.**

Betz, N. and Hackett, G. (1986). Applications of Self-Efficacy Theory to Understanding Career Choice Behavior**. Journal of Social and Psychology,** 4(1), 279-289**.**

Betz, Nancy. (1989). The Null Environment and Women's Career Development. **The Counselling Psychologist,** 17(1), 136-144.

Betz, Nancy. (1992). Counseling Uses of Career Self-Efficacy Theory. **Career Development Quarterly,** 41(1), 1-22**.**

Betz, N. and Luzzo, D. (1996). Career Assessment and The Career Decision Self-efficacy Scale (CDMSE). **Journal of Career Assessment** , 4(1), 313-328.

Betz, N. and Hackett, G. (1997). Applications of Self-efficacy Theory to The Career Development of Women. **Journal of Career Assessment**, 5(1), 383-402.

Betz, Nancy. (2000). Self– Efficacy Theory as Basic for Career Assessment. **Journal of Career Assessment**, 8(3), 205-222.

Brake, Deborah. (2001) **Effect of a Career Counseling Intervention on Women Participating in A Government-Sponsored Employment Enhancement Program.** Unpublished Doctoral Dissertation, Memorial University of Newfoundland, Atlantic Canada, Canada.

Brien, K. Bikos, L. Epstein, L. Dukstein, R. and Kamatuka, N. (2000). Enhancing The Career Decision- Making Self- Efficacy of Upward Bound Students**. Journal of Career Development,** 26(4), 277-293**.**

Brown, S. and Lent, R. (1996). A Social Cognitive Framework for Career Choice Counseling. **The Career Development Quarterly**, 44(1), 355-367.

Budden, C. Bush, E. and Wood, F. (2006). Dysfunctional Career Thoughts Minimization: Strategically Improving Student Outlook**. Journal of College Teaching and Learning**, 3(3), 81-86.

Conyers, Lisa. (1996). **The effectiveness of an Integrated Career Intervention for College Students with and without Disabilities.** Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Madison, Wisconsin, United States.

Corbishley, A. and Yost, E. (1989). Psychological Aspects of Career Counseling. **Journal of Career Development**, 16(1), 43-51.

Cox, Susan. (1996). **The Effectiveness of Career Planning Courses in Enhancing areer Decision-Making Self-Efficacy**. Unpublished Doctoral Dissertation,University of Dayton, Ohaio, United States.

Davis, Raymond. (1998). **The Effects of a Computer Assisted Career Guidance System Exercise on the Career Self-Efficacy of Freshm Liberal Arts Students.** Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Carolina, Carolina,United States.

Gillespie, D. and Hillman, S. (1993). Impact of Self-efficacy Expectations on Adolescent Career Choice. **Journal of Vocational Behavior**, 13(1), 360-572.

Gvedler, Margaret. (1992). **Learning and Instruction: Theory into Practice**, (2nd ed). New York: Macmillan Publishing Company.

Gysbers, N. Heppner, M. and Johnston, J. (2003). **Career Counseling: Process, Issues, and Techniques**, (2nd ed.). United State of America: Pearson Education, Inc.

Hackett, Gail. (1995). Self-Efficacy in Career Choice and Development. In: Albert, Bandura (Ed), **Self-Efficacy in Changing Societies**. (pp. 232-258), United Kigdom: Cambridge University Press.

Hampton, Nan. (2006). A Psychometric Evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form in Chinese High School Students. **Journal of Career Development,** 13(1), 98-113.

Hartley, Sarah. (2009) **Career Indecision, Negative Career Thoughts, and Vocational Interest Structure of First-Generation and Other College Student.** Unpublished Doctoral Dissertation, the Florida State University, Florida, United States.

Hartung, D. and Blustein, L. (2002). Reason, Intuition, a Social Justice: Elabora Parson's Career Decision-making Model. **Journal of Counseling Development**, 80(1), 41-48.

Hastie, R. and Carlston, D. (1980). Theoretical Issues in Person Memory. In: R. Hastie and T.Ostrom and E. Ebbesen and R. Wyer and D. Hamilton and D. Carlston (Ed), **Person Memory: The Cognitive Basis of Social Perception.** (pp. 1-53), Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Henderson, P. and Gysbers, N. (2000). **Developing and Managing your School Guidance Program,** (3rd ed.). Alexandria,VA: American Counseling Association

Henderson, Kiristina. (2009). **The Effect of a Cognitive Information Processing Career Intervention on the Dysfunctional Career Thoughts, Locus of Control, and Career Decision Self-Efficacy of Underprepared College Students.** Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas State University, Kansas, United States..

Heppner, P. and Petersen, C. (1982). The Development and Implication of Personal Problem- Solving Inventory. **Journal of Counseling Psychology**, 29(1), 66-75.

Hornyak, David. (2007). **Utilizing Cognitive Information Processing Theory to Assess the Effectiviness of Discover on College Students Career Development.** Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania, United States.

Hunt, Earl. (1972). What Kind of Computer Is Man? **Cognitive Psychology**, 2(1), 57-98.

Jepsen, David. (2000). A Promising Step for Improving Career Service Delivery: Comment on Sampson, et al. (2000). **The Career Development Quarterly, 49**, 175-178.

Johnson, Charles. (1993). **Subtypes of Career Indecision and Their Relation to Career Planning Courses**. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Oklahoma, Oklahoma, United States.

Kazdin, A. Mahoney, M. Craigheed, L. and Craighead, E. (1994). **Cognitive and Behavioral Interventions: An Empirical Approach to Mental Health Problems,** (1st ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Keller, K. Biggs, D. and Gysbers, N. (1982). Career Counseling from a Cognitive Perspective. **Personnel and Guidance Journal**, 60 (6), 367-371.

Kilk, Karen. (1997). **The Relationship Between Dysfunctional Career Thoughts and Choosing an Academic Major**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado,Colorado, United States.

Kinnier, R. and Krumboltz, J. (1986). Procedures for Successful Career Counseling. In: N. C. Gysbers (Ed**), Designing Careers.** (pp. 307-335), San Franisco: Jossey-Bass.

Krumboltz, John. (1983). Private Rules in Career Decision Making. **The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University**, 1(38), 12-19.

Kraus, L. and Hughey, K. (1999). The Impact of Interventions on Career Decision-Making Self-Efficacy and Career Indecision. **Professional School Counseling**, 2(5), 384-390.

Lent, R. Brown, S. and Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. **Journal of Vocational Behavior**, 45(1), 79-122.

Lent, R. Brown, S. and Hackett, G. (2000). Contxtual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. **Journal of Counseling Psychology**, 47(1), 36-59.

Lenz, Janet (1998). A Career Center's Community Connection. **Australian Journal of Career Development,** 7(1), 3-4.

Lenz, J. Peterson, G. Reardon, R. and Sampson, J. (2004). **Career Counseling and Services: A Cognitive Information Processing Approach,** (1st ed.). Belmont: Brooks/Cole Thompson learning, Inc.

Liang, Su-Chium (2005). Individual's Perception of Career Development and Job Burnout Among Flight Attendants in Taiwan. **International Journal of Aviation Psychology**, 15(1), 119-134.

Loftus, E. and Geoffrey, R. (1976). **Human Memory: The Processing of Information**, (1st ed.). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Association

Lusk, Stephanie. (2003). **The Effects of an Intervention on the Career Exploration, Decision-Making and Problem Solving Abilities of Ninth-Grade Girls with Disabilities.**Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arkansas, Arkansas, United States**.**

McNeill, Pauline. (1990**). Impact of a Problem-Solving Vocational Intervention on Career Decision-Making Self-Efficacy and Career Indecision.** Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida, Florida, United States.

McWhieter, Hodge. (2001). **Social Indicators, Dysfunctional Cognitions, and Career Decision-Making Self-Efficacy in Work Role Participation of TANF Recipients.** Unpublished Doctoral Dissertation ,University of Georgia, Georgia, United States.

Medina, Bertha. (2010). **Career Course Impact on Adolescents Levels of Career Decision Self Effeicacy , Hope, and Self Esteem.** Unpublished Doctoral Dissertation, Northcentral University, Arizona, United States.

Mitchell, L. and Krumboltz, J. (1996). Krumboltz's Theory of Career Choice and Counseling. In: D. Brown, L. Brooks, & Associates (Ed), **Career choice and development. (** 233-280), San Francisco: Jossey-Bass.

Osborn, Alex. (1963). **Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving,** (3rd ed.). NewYork, Ny: Charles Scribner' s Son.

Osborn, D. Howard, K. and Leierer, J. (2007). The Effect of a Career Development Course on The Dysfunctional Career Thoughts of Racially and Ethnically Diverse College Freshmen. **Career Development Quarterly**, 4(١), 55, 1-11.

Paivandy, Sheba. (2008). **The Validity of Cognitive Constructs in Cognitive Information Processing and Social Cognitive Career Theories**. Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, Florida, United States.

Perkins, Victorial. (1988). Feedback Effects on Oral Reading Errors of Children with Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 21(4), 244-248.

Peterson, G. Sampson, J. and Reardon, R. (1991). **Career Development and Services: A Cognitive Approach,** (1st ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Peterson, G. Sampson, J. Lenz J. and Reardon, R. (1992). A Cognitive Approach to Career Services: Translating Concepts into Practice. **The Career Development Quarterly**, 41(1), 67-74.

Peterson, G. Sampson, J. Lenz, J. and Reardon, R. (1996). Becoming Career Problem Solver and Decision Makers. In: D. Brown and L. Brooks (Ed), **A Cognitive Information Processing Approach**. (pp.423-475), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Peterson, G. Reardon, R. Sampson, J. Rayan-Jones, R. and Shahnasarian, M. (1998). The Design and Use of a Measure of Dysfunctional Career Thoughts Among Adults, College Students, and High School Students: The Career Thoughts Inventory. **Journal of Career Assessment**, 6(1), 115-134.

Peterson, G. Sampson, J. Lenz, J. and Reardon, R. (2000). Using Readiness Assessment to Improve Career Services: A Cognitive Information Processing Approach. **The Career Development Quarterly**, 49(1), 146-174.

Peterson, G. Sampson, J. Lenz, J. and Reardon, R. (2001). Applying Cognitive Information Processing (CIP) Theory to Career Program Design and Development. In: W. Patton & M. McMahon (Ed), **Career Development**

Programs: Preparation for Life-Long Career Decision Making. (pp. 46-57), Camberwell, VIC: Australia Council for Educational Research (ACER) Press.

Peterson, G. Sampson, J. Lenz, J. and Reardon, R. (2002). A Cognitive Information Processing Aapproach to Career Problem Solving and Decision Making. In: D. Brown (Ed), **Career Choice and Development.** (pp. 312-369), San Francisco: Jossey-Bass.

Peterson, G. Sampson, J. Lenz, J. and Reardon, R. (2003). Core Concepts of A Cognitive Approach to Career Development and Services. Center for the study of Technology in Counseling and Career Development University Center, Suite A 4100 Florida State University Tallahassee, Florida 32306-2490 **http: //www.career .fsu.edu/techcenter**

Peterson, G. Sampson, J. Lenz, J. and Reardon, R. (2004). Dysfunctional Thinking and Difficulties in Career Decision Making. **Journal of Career Assessment**, 2(3), 312-331.

Reardon, R. and Wright, L. (1999). The Case of Mandy: Applying Hollands Theory and Cognitive Information Processing Theory. **The Career Development Quarterly**, 47(1), 195-203.

Reardon, R. Saunders, D. Peterson, G. and Sampson, J. (2000). Relation of Depression and Dysfunctional Career Thinking to Career Indecision. **Journal of Vocational Behavior**, 56 (1), 288-298

Reardon, R. Peterson, G. Lenz, J. and Sampson, J. (2006). **Career Development and Planning: A Comprehensive Approach,** (2nd ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.

.Reed, C. Reardon, R. Lenz, J. and Leierer, S. (2001). A Cognitive Career Course: Form Theory to Practice, **The Career Development Quarterly**, 50(2) 158-166.

Roll, Trina. (2002). **The Career Beliefs of Post-Secondary Students Seeking Career Counseling.** Unpublished Doctoral Dissertation**,** University of Calgary, Alberta, Canada.

Sampson, J. Peterson, G. and Reardon, R. (1989). Counselor Intervention Strategies for Computer-Assisted Career Guidance: An Infprmation Processing Approach**.** **Journal of Career Development**, 16(1), 139-154.

Sampson, J. Peterson, G. Lenz, J. Reardon, R. and Saunders, D. (1996a). **Career Thoughts Inventory,** (1st ed.). Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.

Sampson, J. Peterson, G. lenz, J. Reardon, R. and Saunders, D. (1996b). **Career Thoughts Inventory Manual,** (1st ed.). Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.

Sampson, J. Peterson, G. Lenz, G. Reardon, R. and Saunders, D. (1996c). **Career Thoughts Inventory Workbook,** (1st ed.). Odessa, Floriad: Psychological Assessment Resources.

Sampson, J. Peterson, G. Lenz, J. and Reardon, R. (1999). A Cognitive Information Approach to Employment Problem Solving and Decision-Making. **Career Development Quarterl**y, 48(1), 3-18.

Saunders, D. Reardon, R. and Lenz, J. (1999). Specialty Training for Career Counselor: Twenty-Five Years at Florida State University**. Career Planning & Adult Development Journal**, 15(1), 23-33.

Savickas, Mark. (1995). Constructive Counseling for Career Indecision. **Career Development Quarterly,** 43(4), 363-375. Retrieved October 15, 2008, from Vocational and Career Collection Database.

Schunk, Dale. (1998). An Educational Psychologist's Perspective on Cognitive Neuroscience. **Educational Psychology Review**, 10(4), 411-417.

Shahnasarian, Michael. (1985). **Use of a Computer Assisted Career Guidance System with Prior Schematic Cognitive Structuring**. Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, Florida, United States.

Slatten, Marsha. (1999). **Dysfunctional Career Thoughts and Self Appraised Problem Solving Ablilty Among Substance Abuser.** Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, Florida, United States.

Solso, Robert. (1998). **Cognitive Psychology**, (5th ed). NewYork: Allyn and Bacon, Inc.

Stanford, G. and Roark, A. (1975). Role Playing and Action Methods in The Classroom. Group. **Psychotherapy and Psychodrama**, 28(1), 33-49.

Stasser, Garold. (1987). Effects of Information Load and Percentages of Shared Information on Dissemination of /Unshared Information During Group Discussion. **Journal of Personality and Social Psychology**, 53(1), 81-93.

Strohm, David. (2008). **The Impact of a Cognitive Information Processing Intervention on Dysfunctional Career Thoughts and Vocational Identity in High School Students.** Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas State University, Kansas, United States.

Sullivan, K. and Mahalik, R. (2000). Increasing Career Self-Efficacy for Women: Evaluating a Group Intervention (Electronic Version). **Journal of Counseling and Development,** 78(1), 54-62.

Super, Donald. (1955). Transition: From Vocational Guidance to Counseling Psychology. **Journal of Counseling Psychology**, 2(1), 3-9.

Swanson, J. and Fouad, N. (1999). **Career Theory and Practice: Learning Through Case Studies,** (2nd ed.). California: SAGE Publications, Inc.

Symes, Brent. (1997). **The Relationship Between Metacognition and Vocational Indecision**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of New Brunswick, New Brunswick, Canada

Symes, Brent. (1998). Group Counselling for Vocational Decidedness. **Guidance of Counseling**, 13(2), 28-50.

. Taylor, Karen. (1982). An Investigation of Vocational Indecision in College Students: Correlates and Moderators**. Journal of Vocational Behavior**, 22(1), 191-226.

Taylor, K. and Betz, N. (1983). Applications of Self-Efficacy Theory to The Understanding and Treatment of Career Indecision. **Journal of Vocational Behavior**, 22(1), 63-81.

Taylor, K. Betz, N. and Klein, K. (1996). Evaluation of a Short Form of The Career Decision Making Self- Efficacy Scale. **Journal of Career Assessment**, 4(1), 47-57.

Thompson, Anthony. (1976). Client Misconceptions in Vocational Counseling. **The Personnel and Guidance Journal,** 55(1), 30-33.

Tulving, Endel. (1972). Episodic and Semantic Memory. In: E. Tulving and W. Donaldson (Eds), **Organization of Memory.** (pp. 381-403), New York: Academic Press.

Wallsten, Thomas. (1980**). Cognitive Processes in Choice and Decision Behavior**, (1st ed.). Hillsadle: Lawrence Erlbaum Associates.

Werner, Kay. (2003). **The Impact of a Career Intervention in a Learning Community on The Career Thoughts and Career Decision Self-Efficacy of Undeclared or Undecided First-Year University Students.** Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas State University, Kansas, United States.

Westbrook, M. and Nordholm, L. (1983). Career Development Among Female Health Professionals: Correlates and Predictors of Job Satisfaction. **Australian Psychologist**, 18(1), 117-127.

Yanckak, Kristen. (2008). **A Career Intervention for Adolescents with Emotional and Behavior Disorder.** Unpublished Docoral Dissertation, University of Memphis, Tennesse, United States.

Zunker, Vernon. (1994). **Career Counseling Applied Consepts of Life Planning**, (4th ed.). Pacific Grove, California: Brooks/ Cole Publishing Co

الملاحــــــق

الملحق (١)

مقياس الفعالية الذاتية المهنية بصورته الأصلية

INSTRUCTIONS: For each statement below, please read carefully and indicate how much confidence you have that you could accomplish each of these tasks by marking your answer according to the key, Mark your answer by filling in the correct circle on the answer sheet.

No Confidence At all	Very Little Confidence	Moderate Confidence	Much Confience	Complete Confidence
1	2	3	4	5

Example: How much confidence do you have that you could:

a. Summarize the skills you have developed in the jobs you have held?

If your response was "Moderate Confidence," you would fill out the number 3 on the answer sheet.

HOW MUCH CONFIDENCE DO YOU HAVE THAT YOU COULD:

1. Use the internet to find information about occupations that interest you.
2. Select one major from a list of potential majors you are considering.
3. Make a plan of your goals for the next five years.
4. Determine the steps to take if you are having academic trouble with an aspect of your chosen major.
5. Accurately assess your abilities.
6. Select one occupation from a list of potential occupations you are considering.
7. Determine the steps you need to take to successfully complete your chosen major.
8. Persistently work at your major or career goal even when you get frustrated.
9. Determine what your ideal job would be.
10. Find out the employment trends for an occupation over the next ten years.
11. Choose a career that will fit your preferred lifestyle.

12. Prepare a good resume.
13. Change majors if you did not like your first choice.
14. Decide what you value most in an occupation.
15. Find out about the average yearly earnings of people in an occupation.
16. Make a career decision and then not worry whether it was right or wrong.
17. Change occupations if you are not satisfied with the one you enter.
18. Figure out what you are and are not ready to sacrifice to achieve your career goals.
19. Talk with a person already employed in a field you are interested in.
20. Choose a major or career that will fit your interests.
21. Identify employers, firms, and institutions relevant to your career possibilities.
22. Define the type of lifestyle you would like to live.
23. Find information about graduate or professional schools.
24. Successfully manage the job interview process.
25. Identify some reasonable major or career alternatives if you are unable to get your first choice.

الملحق (٢)

مقياس الفعالية الذاتية المهنية بصورته الأولية

	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
١	إيجاد معلومات في المكتبة والإنترنت تخص المهن التي تهتم بها.	إيجاد معلومات حول خمس مهن أهتم بها.
٢	اختيار مجال دراسي أو مهني واحد من بين المجالات المحتملة التي تفكر بها.	اختيار مهنة من بين قائمة المهن المحتملة التي أفكر بها
٣	إعداد خطة للأهداف التي تطمح الى تحقيقها خلال خمس سنوات مقبلة.	تحديد خطوات أتبعها لتحقيق أهدافي الدراسية خلال ثلاث سنوات مقبلة
٤	تحديد الخطوات والإجراءات التي ستتخذها في حال واجهتك مشكلة أكاديمية متعلقة بالمجال والتخصص الذي اخترته.	تحديد خطوات يجب أن أتخذها إذا واجهتني صعوبات في المجال الدراسي الذي سأدخله
٥	تقييم قدراتك بشكل دقيق.	تقييم قدراتي بشكل دقيق.
٦	اختيار مهنة من بين قائمة المهن المحتملة التي تفكر بها.	اتخاذ قرار حول المجال الدراسي دون الشعور بالقلق سواء أكان صائباً أم لا
٧	تحديد الخطوات التي تحتاج اتباعها لتكمل بنجاح التخصص والمجال الذي اخترته.	تحديد خطوات أحتاج اتباعها لتكملة المجال أوالتخصص الذي سأدخله بنجاح.
٨	الإستمرار بالعمل لتحقيق أهدافك المهنية والوظيفية حتى وإن شعرت بالإحباط.	الاستمرار بالعمل لتحقيق أهدافي حتى وإن شعرت بالإحباط.
٩	تحديد مواصفات الوظيفية المثالية بالنسبة إليك.	تحديد مواصفات الوظيفة المثالية بالنسبة إلي.
١٠	إيجاد التوجة الذي سيتم اعتماده لتوظيف الأفراد في عشر سنوات مقبلة.	معرفة اتجاه سوق العمل في اختياره لنوعية الموظفين في المستقبل
١١	اختيار مهنة تتناسب مع المستوى المعيشي الذي تفضله.	اختيار مجال دراسي أو مهنة لا يوافق عليها والداي
١٢	إعداد سيرة ذاتية جيدة.	تحديد ما إذا كنت بحاجة الى الالتحاق بمعاهد ومراكز في مجالات معينة لتحقيق أهدافي الدراسية والمهنية
١٣	تغيير المجال الدراسي أو المهني في حال لم تعجبك المهنة التي كانت ضمن اختيارك الأول.	مقاومة محاولات والدي وأصدقائي لدفعي الى الالتحاق بتخصص ومجال أعلى من قدراتي.

	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
١٤	تحديد ما تعتبره قيمة هامة في الوظيفة.	تحديد ما أعتبره قيمة مهمة في الوظيفة.
١٥	معرفة معدل الدخول السنوية للأشخاص العاملين في أي مهنة.	معرفة معدل رواتب الأشخاص العاملين في أي مهنة.
١٦	اتخاذ قرار متعلق باختيارك لمهنة المستقبل دون الشعور بالقلق سواء أكان هذا لقرار صائب أم لا.	اختيار تخصص يناسب قدراتي.
١٧	تغيير المهنة في حال لم تشعر بالرضا من التخصص الذي قد التحقت به.	تغيير المجال الدراسي أو المهني في حال لم أشعر بالرضا عن التخصص الذي قد التحقت به
١٨	تحديد الأمور التي لست على استعداد للتضحية بها أو التي قد تضحي بها في سبيل تحقيق أهدافك المهنية.	تحديد إذا كان لدي القدرة على دراسة مواد معينة والنجاح فيها
١٩	التحدث مع شخص يعمل في المجال الوظيفي الذي تهتم به.	التحدث مع شخص يعمل في مجال العمل الذي أهتم به.
٢٠	اختيار مجال دراسي أو مهني يتماشى مع ميولك واهتماماتك.	اختيار مجال دراسي أو مهني يتماشى مع ميولي واهتمامي.
٢١	التعرف على الموظفين والشركات والمؤسسات ذات الصلة بالوظائف التي تهتم بها.	التعرف على بعض الموظفين والشركات والمؤسسات ذات الصلة بالوظائف التي أهتم بها.
٢٢	تحديد نمط المستوى المعيشي الذي ترغب العيش فيه.	تحديد نمط المستوى المعيشي الذي أرغب العيش فيه.
٢٣	العثور على معلومات تتعلق بالجامعات والمعاهد الدراسية.	العثور على معلومات تتعلق بالجامعات وكليات المجتمع والمعاهد الدراسية.
٢٤	النجاح في إجراء مقابلة وظيفية.	النجاح في إجراء مقابلة للحصول على معلومات حول المهن التي أرغب بها.
٢٥	معرفة بعض المهن والتخصصات البديلة في حال لم تتمكن من الإلتحاق بالمهنة التي كانت ضمن اختيارك الأول.	معرفة بعض المجالات الدراسية والمهن البديلة في حال لم أتمكن من الالتحاق بالمجال الذي كان اختياري الأول.

الملحق (٣)

مقياس الفعالية الذاتية المهنية بصورته النهائيّة

يهدف هذا المقياس إلى تحديد درجة ثقة الفرد واعتقاده بإمكانية أدائه للمهمات الضرورية بشكل ناجح لاتخاذ القرار المهني.

تعليمات الإجابة على المقياس

يتضمن المقياس عدداً من الجمل حول ثقة الفرد في قدرته على القيام بمهام متعلقة بالتقييم الصحيح للذات وجمع المعلومات المهنية واختيار الأهداف وإعداد الخطط المستقبلية وحل المشكلات. أرجو أن تقرأي كل جملة وأن تضعي اشارة (/) مقابلها في العمود الذي يناسب درجة ثقتك بقدرتك أو عدم ثقتك على القيام بما جاء في الجملة.
لاحظي أنّ أمام كل جملة خمسة مستويات للإجابة، هي:
لاثقة لي على الإطلاق، القليل من الثقة، ثقة متوسطة ومعتدلة، الكثير من الثقة، ثقة تامة.
تأكدي بأن تضعي إشارة واحدة مقابل كل جملة، وامسحي تماماً كل إشارة تريدين تغييرها.

شاكرة لك تعاونك

	الفقرة	لا ثقة لي على الإطلاق	القليل من الثقة	ثقة متوسطة معتدلة	الكثير من الثقة	ثقة تامة
١.	إيجاد معلومات حول خمس مهن أهتم بها.					
٢.	اختيار مهنة من بين قائمة المهن المحتملة التي أفكر بها					
٣.	تحديد خطوات أتبعها لتحقيق أهدافي الدراسية خلال ثلاث سنوات مقبلة					
٤.	تحديد خطوات يجب أن أتخذها إذا واجهتني صعوبات في المجال الدراسي الذي سأدخله					
٥.	تقييم قدراتي بشكل دقيق.					
٦.	اتخاذ قرار حول المجال الدراسي دون الشعور بالقلق سواء أكان صائباً أم لا					
٧.	تحديد خطوات أحتاج اتباعها لتكملة المجال أوالتخصص الذي سأدخله بنجاح.					
٨.	الاستمرار بالعمل لتحقيق أهدافي حتى وإن شعرت بالإحباط.					
٩.	تحديد مواصفات الوظيفة المثالية بالنسبة إليّ.					
١٠.	معرفة اتجاه سوق العمل في اختياره لنوعية الموظفين في المستقبل					
١١.	اختيار مجال دراسي أو مهنة لا يوافق عليها والداي					
١٢.	تحديد ما إذا كنت بحاجة الى الالتحاق بمعاهد ومراكز في مجالات معينة لتحقيق أهدافي الدراسية والمهنية					
١٣.	مقاومة محاولات والدي وأصدقائي لدفعي إلى الالتحاق بتخصص ومجال أعلى من قدراتي.					
١٤.	تحديد ما أعتبره قيمة مهمة في الوظيفة.					
١٥.	معرفة معدل رواتب الأشخاص العاملين في أي مهنة					
١٦.	اختيار تخصص يناسب قدراتي.					
١٧.	تغيير المجال الدراسي أو المهني في حال لم أشعر بالرضا عن التخصص الذي قد التحقت به					
١٨.	تحديد إذا كان لدي القدرة على دراسة مواد معينة والنجاح فيها.					
١٩	التحدث مع شخص يعمل في مجال العمل الذي أهتم به.					
٢٠	اختيار مجال دراسي أو مهني يتماشى مع ميولي واهتمامي.					

	الفقرة	لا ثقة لي على الإطلاق	القليل من الثقة	ثقة متوسطة معتدلة	الكثير من الثقة	ثقة تامة
٢١	التعرف على بعض الموظفين والشركات والمؤسسات ذات الصلة بالوظائف التي أهتم بها.					
٢٢	تحديد نمط المستوى المعيشي الذي أرغب العيش فيه.					
٢٣	العثور على معلومات تتعلق بالجامعات وكليات المجتمع والمعاهد الدراسية.					
٢٤	النجاح في إجراء مقابلة للحصول على معلومات حول المهن التي أرغب بها.					
٢٥	معرفة بعض المجالات الدراسية والمهن البديلة في حال لم أتمكن من الالتحاق بالمجال الذي كان اختياري الأول.					

الملحق (٤)

مقياس حل المشكلات بصورته الأصلية

1. When a solution to a problem was unsuccessful, I do not examine why it didn't work.
2. When I try to think up possible solution to a problem. I do not come up with very many alternatives.
3. When confronted with a problem, I stop and think about it before deciding on a next step.
4. When I make plans to solve a problem, I am almost certain that I can make them work.
5. I trust my ability to solve new and difficult problem.
6. Even though I work a problem, sometimes I feel like I am groping or wandering, and am not getting down to the real issue.
7. I make decisions and am happy with them later.
8. When my first efforts to solve a problem fail, I become uneasy about my ability to handle the situation.
9. After making a decision, the outcome I expected usually matches the actual outcome
10. I have the ability to solve most problems even though initially no solution is immediately apparent.
11. Given enough time and effort, I believe I can solve most problems that confront me.
12. After I have solved a problem, I do not analyze what went right or what went wrong.

13. I generally go with the first good idea that comes to my mind.

14. Many problems I face are too complex for me to solve.

15. I am usually able to think up creative and effective alternatives to solve a problem.

16. When I have a problem. I think up as many possible ways to handle it as I can until I can't come up with any more ideas.

17. When making a decision, I weight the consequences of each alternative and compare them against each other.

18. When faced with a novel situation I have confidence that I can handle problems that may arise.

19. When I am confronted with a complex problem, I do not bother to develop a strategy to collect information so I can define exactly what the problem is.

20. When deciding on an idea of possible solution to a problem I do not take time to consider the chances of each alternative being successful.

21. When I am confused by a problem, one of the first things I do is survey the situation and consider all the relevant pieces of information.

22. When I become aware of a problem, one of the first things I do is to try to find out exactly what the problem is.

23. When confronted with a problem, I do not usually examine what sort of external things my environment may be contributing to my problem.

24. I try to predict the overall result of carrying out a particular course of action.

25. When confronted with a problem, I tend to do the first thing that I can think of to solve it.

26. After I have tried to solve a problem with a certain course of action. I take time and compare the actual outcome to what I through should have happened.
27. I have a systematic method for comparing alternative and making decisions.
28. Sometimes I get so charged up emotionally that I am unable to consider many ways of dealing with my problems.
29. I make snap judgment and later regret them.
30. When confronted with a problem, I consistently examine my feelings to find out what is going on in a problem situation.
31. Some times I do not stop and take time to deal with my problems. But just kind of muddle head.
32. When confronted with a problem, I am unsure of whether I can handle the situation.

الملحق (٥)

مقياس حل المشكلات بصورته الأولية

	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
١	عندما يكون حلي لمشكلة غير ناجح فإ ني لا أتفحص سبب ذلك.	لا أتفحص سبب فشلي في حل المشكلة عندما يكون الحل غير ناجح.
٢	عندما أحاول التفكير بالحلول الممكنة لمشكلة ما لا أضع الكم الكثير من البدائل	لا أضع الكثير من الحلول والبدائل عندما أحاول التفكير في حل ممكن للمشكلة
٣	عندما تواجهني مشكلة أتوقف عندها وأفكر فيها قبل تقرير الخطوة التالية	أتوقف وأفكر في المشكلة التي تواجهني قبل تحديد الخطوة التالية
٤	عندما أضع خططاً لحل مشكلة أكون متأكداً الى حد كبير بأن هذه الخطط فعالة	أكون متأكداً إلى حد كبير بأن الخطوات التي أضعها لحل المشكلة تكون فعالة وناجحة
٥	أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة	أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة
٦	رغم أني أتعامل مع المشكلة أشعر أحياناً كأني أدور حولها ولا أصل إلى جوهرها.	أشعر أحياناً وكأني أدور حول المشكلة التي أتعامل معها ولا أستطيع تحديدها .
٧	أتخذ القرارات وأكون سعيداً بها فيما بعد	أتخذ القرارات وأكون سعيداً بها فيما بعد
٨	عندما تفشل جهودي الأولى لحل مشكلة، أصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مع الموقف.	أصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مع المشكلة عندما تفشل جهودي الأولى لحلها.
٩	بعد اتخاذ لقرار تكون النتائج التي أتوقعها	تكون توقعاتي لنتائج القرارات التي أتخذها

	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
	عادة مطابقة للنتائج الفعلية.	مطابقة للنتائج الفعلية التي تحصل فيما بعد
١٠	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى إن لم يكن لها حل واضح في البداية.	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى إن لم يكن لها حل واضح في البداية
١١	أعتقد أنني أستطيع حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا منحتها الجهد والوقت الكافي	أعتقد أنني أستطيع حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا منحتها الجهد والوقت الكافي.
١٢	بعد أن أحل المشكلة لا أقوم بتحليل ما كان خطأ أو صحيحاً فيما جرى	لا أقوم بتحليل ما كان خطأ أو صحيحاً فيما جرى بعد أن أحل المشكلة
١٣	عادة ما آخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي.	آخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي لحل المشكلة.
١٤	كثير من المشاكل التي أواجهها معقدة بحيث لا أستطيع حلها.	لا أستطيع حل الكثير من المشاكل التي أواجهها بسبب تعقيدها.
١٥	لدي القدرة على التفكير ببدائل إبداعية وفعالة لحل أي مشكلة.	لدي القدرة على التفكير بحلول إبداعية وفعالة لأي مشكلة.
١٦	عندما تكون لدي مشكلة أفكر بأكبر قدر ممكن من الطرق للتعامل معها إلى أن أعجز عن ايجاد أفكار أخرى.	أفكر بأكبر قدر ممكن من الطرق للتعامل مع المشكلة التي أواجهها إلى أن أعجز عن إيجاد أفكار أخرى.
١٧	عند اتخاذ قرار أقوم بتقييم نتائج كل بديل وأقارن كلا منها بالآخر.	أقوم بحساب وتقييم نتائج كل حل بإيجابياته وسلبياته وأقارنه بنتائج الحلول الآخرى عند اتخاذ قرار.

	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
١٨	عند مواجهتي لأي موقف جديد أثق بقدرتي في التعامل مع المشاكل التي قد تظهر .	أثق بقدرتي في التعامل مع المشاكل التي قد تظهر عند مواجهتي لأي موقف جديد.
١٩	عندما أواجه مشكلة معقدة ، فإنني لا أزعج نفسي بتطوير استراتيجية لجمع المعلومات حتى أتمكن من تحديد ما هي المشكلة بالضبط.	لا أهتم بوضع خطوات لجمع المعلومات لكي أحدد المشكلة التي أواجهها.
٢٠	عندما أقرر فكرة أو حلا ممكناً لمشكلة فإني لاأقضي وقتاً لتقدير فرص نجاح كل بديل.	لا أقضي وقتي في حساب إمكانية نجاح كل حل فكرت فيه ووجدته لحل المشكلة.
٢١	عندما تحيرني مشكلة فإن أول الأشياء التي أقوم بها فحص الموقف والنظر في كل معلومة لها صلة به.	أول ما أقوم به عندما تحيرني مشكلة ما هو تحليلها والنظر في كل معلومة لها صلة بالمشكلة .
٢٢	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أقوم به هو محاولة التعرف على ما هية المشكلة بالضبط.	أول شيء أقوم به عندما أشعر بوجود مشكلة هو محاولة التعرف على ماهية المشكلة بالضبط .
٢٣	عندما تواجهني مشكلة لا أتفحص المؤثرات الخارجية الناجمة عن دور البيئة في إيجاد المشكلة.	لا أدرس الأسباب والمؤثرات الخارجية التي ساهمت في خلق المشكلة عندما تواجهني.
٢٤	أحاول التنبؤ بالنتائج كاملة لاتخاذ قرار معين .	أحاول التنبؤ بكل ما سيحدث من نتائج لاتخاذ قرار معين.
٢٥	عندما تواجهني مشكلة أميل لعمل أول شيء أستطيع التفكير به لحلها.	أميل لعمل أول شيء أفكر به لحل المشكلة التي تواجهني.

	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
٢٦	بعد أن أحل مشكلة باتخاذ قرار معين أقضي وقتاً في مقارنة النتائج التي توقعت حدوثها .	بعد حلي للمشكلة أقضي وقتي في مقارنة النتأئج التي توقعت حدوثها.
٢٧	لدي أسلوب منظم لمقارنة البدائل واتخاذ القرارات.	لدي أسلوب منظم لمقارنة الحلول والبدائل واتخاذ القرارات.
٢٨	أحياناً أكون في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرائق عدة للتعامل مع مشكلاتي.	أكون أحياناً في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرائق عديدة للتعامل مع مشكلاتي.
٢٩	إنني أصدر أحكاماً دون ترو وأخيراً أندم عليها .	أصدر أحكاماً متسرعة وأخيراً أندم عليها.

الملحق (٦)

مقياس حل المشكلات بصورته النهائية

إنّ مقياس حل المشكلات يُستخدم لتحديد مستوى وعي الفرد لقدرته وموقفه وسلوكه في حل المشكلات، والمعلومات التي تحصلين عليها من المقياس يمكن استخدامها في التخطيط لحياتك المهنية .

تعليمات الإجابة على المقياس

يتضمن المقياس عدداً من الجمل حول الخطوات والجوانب الهامة في حل المشكلات. لطفاً إقرائي كل جملة وضعي إشارة (/) مقابلها في العمود الذي يناسب درجة موافقتك أو عدم موافقتك .

لاحظي أنّ أمام كل جملة خمسة مستويات للإجابة، هي:

موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة.

تأكدي بأنك تضعين إشارة واحدة مقابل كل جملة، امسحي تماماً كل إشارة تريدين تغييرها.

شاكرة لك تعاونك

	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	لا أتفحص سبب فشلي في حل المشكلة عندما يكون الحل غير ناجح.					
٢	لا أضع الكثير من الحلول والبدائل عندما أحاول التفكير في حل ممكن للمشكلة					
٣	أتوقف وأفكر في المشكلة التي تواجهني قبل تحديد الخطوة التالية					
٤	أكون متأكداً إلى حد كبير بأن الخطوات التي أضعها لحل المشكلة تكون فعالة وناجحة					
٥	أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة					
٦	أشعر أحياناً وكأني أدور حول المشكلة التي أتعامل معها ولا أستطيع تحديدها .					
٧	أتخذ القرارات وأكون سعيداً بها فيما بعد					
٨	أصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مع المشكلة عندما تفشل جهودي الأولى لحلها.					
٩	تكون توقعاتي لنتائج القرارات التي أتخذها مطابقة للنتائج الفعلية التي تحصل فيما بعد					
١٠	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى إن لم يكن لها حل واضح في البداية					
١١	أعتقد أنني أستطيع حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا منحتها الجهد والوقت الكافي					
١٢	لا أقوم بتحليل ما كان خطأ أو صحيحاً فيما جرى بعد أن أحل المشكلة					
١٣	آخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي لحل المشكلة					

	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٤	لا أستطيع حل الكثير من المشاكل التي أواجهها بسبب تعقيدها					
١٥	لدي القدرة على التفكير بحلول إبداعية وفعالة لأي مشكلة					
١٦	أفكر بأكبر قدر ممكن من الطرق للتعامل مع المشكلة التي أواجهها الى أن أعجز عن إيجاد أفكار أخرى					
١٧	أقوم بحساب وتقييم نتائج كل حل بإيجابياته وسلبياته وأقارنه بنتائج الحلول الآخرى عند اتخاذ قرار					
١٨	أثق بقدرتي في التعامل مع المشاكل التي قد تظهر عند مواجهتي لأي موقف جديد					
١٩	لا أهتم بوضع خطوات لجمع المعلومات لكي أحدد المشكلة التي أواجهها					
٢٠	لا أقضي وقتي في حساب إمكانية نجاح كل حل فكرت فيه ووجدته لحل المشكلة					
٢١	أول ما أقوم به عندما تحيرني مشكلة ما هو تحليلها والنظر في كل معلومة لها صلة بالمشكلة					
٢٢	أول شيء أقوم به عندما أشعر بوجود مشكلة هو محاولة التعرف على ماهية المشكلة بالضبط					
٢٣	لا أدرس الأسباب والمؤثرات الخارجية التي ساهمت في خلق المشكلة عندما تواجهني					
٢٤	أحاول التنبؤ بكل ما سيحدث من نتائج لاتخاذ قرار معين					
٢٥	أميل لعمل أول شيء أفكر به لحل المشكلة التي تواجهني					
٢٦	بعد حلي للمشكلة أقضي وقتي في مقارنة النتائج التي توقعت حدوثها					

	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢٧	لدي أسلوب منظم لمقارنة الحلول والبدائل واتخاذ القرارات					
٢٨	أكون أحياناً في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرائق عديدة للتعامل مع مشكلاتي					
٢٩	أصدر أحكاماً متسرعة وأخيراً أندم عليها					

الملحق (٧)

مقياس الأفكار المهنية بصورته الأصلية

1. No field of study or occupation interests me.
2. Almost all occupationl information is slanted toward making the occupation Look good
3. I get so depressed about choosing afield of study or occupation that I can't get. Started
4. I will never understand myself well enough to make a good career choice.
5. I can't think of any field of study or occupations that would suit me.
6. The views of important people in my life interfere with choosing a field of study or occupation.
7. I know what I want to do but I can't develop a plan for getting there.
8. I get so anxious when I have to make decisions that I can hardly think.
9. Whenever I have become interested in something, important people in my life disapprove.
10. There are few jobs that have real meaning.
11. I am so frustrated with the process of choosing a field of study Just want to forget about it for now.
12. I don't know why I can't find a field of study or occupation that seems interesting.
13. I will never find a field of study or occupation I really like.
14. I am always getting mixed messages about my career choice from important people in my life.
15. Even though there are requirements for the field of study or occupation I am Considering, I don't believe they apply to my specific situation.
16. I have tried to find a good occupation many times before, but I can't even arrive at good decisions.
17. My interests are always changing.
18. Jobs change so fast it makes little sense to learn much about them.
19. If I change my field of study or occupation, I will feel like a failure.
20. Choosing an occupation is so complicated, I just can't get started.
21. I am afraid I am overlooking an occupation.

22. There are several fields of study or occupations that fit me, but I can't decide on the best one.
23. I know what job I want, but someone's always putting obstacles in my way.
24. People like counselors or teachers are better suited to solve my career problems.
25. Even though I have taken career tests, I still don't know what field of study or Occupation I like.
26. My opinions about occupations change frequently.
27. I am so confused, I will never be able to choose a field of study or occupation.
28. The more I try to understand myself and find out about occupations, the more Confused and discouraged I get.
29. There are so many occupations to know about, I will never be able to narrow down the list to only a few.
30. I can narrow down my occupational choices to a few, but I don't seem to be able to pick just one.
31. Deciding on an occupation is hard, but taking action after making a choice will be harder.
32. I can't be satisfied unless I can find the perfect occupation for me.
33. I get upset when people ask me what I want to do with my life.
34. I don't know how to find information about jobs in my field.
35. I worry a great deal about choosing the right field of study or occupation.
36. I will never understand enough about occupations to make a good choice.
37. My age limits my occupational choices.
38. The hardest thing is settling on just one field of study or occupation.
39. Finding a good Job in my field is just a matter of luck.
40. Making career choices is so complicated, I am unable to keep track of where I am in the process.
41. My achievements must surpass my mother's or father's or my brother's or sister's.
42. I know so little about the world of work.
43. I am embarrassed to let others know I have not chosen a field of study or occupation.
44. Choosing an occupation is so complex, I will never be able to make a good choice.

45. There are so many occupations that I like, I will never be able to sort through them to find ones I like better than others.
46. I need to choose a field of study or occupation that will please the important people in my life.
47. I am afraid if I try out my chosen occupation, I won't be successful.
48. I can't trust that my career decision will turn out well for me.

الملحق (٨)

مقياس الأفكار المهنية بصورته الأولية

	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
١	ما من مجال دراسي أو مهني يثير اهتمامي.	لا يوجد مجال دراسي أو مهني يثير اهتمامي.
٢	معظم المعلومات المتعلقة بالوظائف مصاغة بطريقة تجعل المهنة تبدو مناسبة.	المعلومات المتعلقة بالوظائف مصاغة بطريقة تجعلها تبدو مناسبة.
٣	إن اختيار المجال الدراسي أو المهني الذي ليس بمقدوري الإلتحاق به يُشعرني بالإحباط.	اختيار المجال الدراسي الذي ليس بمقدوري الالتحاق به يُشعرني بالإحباط.
٤	لا أفهم نفسي بما فيه الكفاية لأختار المهنة مناسبة.	يصعب علي فهم نفسي بما فيه الكفاية لأختار المهنة المناسبة للمجال الدراسي الذي سألتحق به بعد الصف العاشر.
٥	لا أستطيع التفكير في أي مجال من المجالات الدراسية أو المهنية التي من الممكن ان تكون مناسبة لي.	لا أستطيع التفكير في أي مجال من المجالات الدراسية أو المهنية التي من الممكن أن تكون مناسبة لي .
٦	يتدخل الأشخاص المهمون في حياتي بآرائهم في اختياري للمجال الدراسي أو المهني الذي أود الإلتحاق به.	يتدخل الأشخاص المهمون في حياتي بآرائهم في اختياري للمجال الدراسي أو المهني الذي أود الإلتحاق به.
٧	أعرف ما أود القيام به إلا انني لا استطيع وضع خطة للوصول إلى ما أريد.	أعرف ما أود القيام به إلا أنني لا أستطيع وضع خطة للوصول إلى ما أريد.

	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
٨	أصبح قلقاً جداً عندما أكون مضطراً لإتخاذ القرارات لدرجة أنني بالكاد استطيع التفكير.	أصبح قلقاً جداً عندما أكون مضطراً لإتخاذ القرارات لدرجة أنني بالكاد استطيع التفكير.
٩	عندما أبدي اهتماماً بموضوع معين يرفض الأشخاص المهمون في حياتي تقبل هذا الإهتمام.	يرفض الأشخاص المهمون في حياتي تقبل المجالات والمواضيع التي أبدي اهتمامي بها
١٠	ليست كل الوظائف تتمتع بقيمة حقيقية بل إن هذه القيمة تنحصر في بعض الوظائف دون الأخرى.	لاتتمتع كل الوظائف بقيمة ومميزات جيدة وحقيقية.
١١	تشعرني عملية اختيار المجال الدراسي والمهني بالإحباط الشديد لدرجة أنني أرغب في التغاضي عنها في الوقت الحالي.	تشعرني عملية اتخاذ القرار لاختيار المجال الدراسي والمهني بالإحباط الشديد بحيث أرغب في التغاضي عنها في الوقت الحالي.
١٢	لا أعرف لماذا لا أستطيع ايجاد المجال الدراسي أو المهني الذي من المفترض أن يثير اهتمامي.	لا أعرف لماذا لا أستطيع إيجاد الوظيفة المرتبطة بالمجال الدراسي أو المهني الذي يثير اهتمامي.
١٣	لا أجد المجال الدراسي والمهني الذي أرغب فيه.	لن أجد المجال الدراسي والمهني الذي أرغب فيه.
١٤	أتلقى من الأشخاص المهمين في حياتي رسائل مختلطة ومشوشة بخصوص المهنة التي علي اختيارها مما يجعلني متردداً.	أتلقى من الأشخاص المهمين في حياتي رسائل مختلطة ومشوشة بخصوص المهنة التي علي اختيارها مما يجعلني متردداً.
١٥	مع أن للمجال الدراسي أو المهني الذي أفكر فيه متطلبات إلا أن هذه	مع أن للمجال الدراسي أو المهني الذي أفكر فيه شروطاً ومتطلبات إلا أنها لا تتناسب مع

	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
	المتطلبات لا تتناسب مع وضعي.	وضعي.
١٦	حاولت لعدة مرات إيجاد المهنة الجيدة ولكني الى الآن لا استطع التوصل الى القرار المناسب.	حاولت لمرات عديدة إيجاد المهنة الجيدة بناء على التخصص الذي سألتحق به ولكني إلى الآن لم أستطع التوصل إلى القرار المناسب.
١٧	تتغير ميولي واهتماماتي بشكل دائم فهي غير مستقرة.	تتغير ميولي واهتماماتي بشكل دائم فهي غير مستقرة.
١٨	إن التغير السريع لطبيعة الوظائف تجعل من غير الحكمة تعلم التفاصيل الكثير عنها.	إن التغير السريع لطبيعة الوظائف تجعل تعلم تفاصيل كثيرة عنها عملاً غير حكيم .
١٩	إذا قمت بتغير مجالي في الدراسة أو المهنة فسأشعر بالفشل وبأنني شخص فاشل.	إذا قمت بتغيير مجالي في الدراسة أو المهنة فسأشعر بأنني شخص فاشل.
٢٠	إن عملية اختيار مهنة المستقبل من المسائل المعقدة جدا، ولا يمكنني البدء بها.	إن عملية اختيار مهنة المستقبل من المسائل المعقدة جدا، ولا يمكنني البدء بها.
٢١	أخشى من عملية اختيار المهنة لدرجة أنني أتجنبها.	أخشى من عملية اختيار المهنة لدرجة أنني أتجنبها.
٢٢	هناك العديد من المجالات الدراسية والمهنية المناسبة إلا انني لا أستطيع أن اقرر اياً منها الأفضل.	هناك العديد من المجالات الدراسية والمهنية المناسبة إلا انني لا أستطيع أن أقرر أياً منها الأفضل.
٢٣	أعرف الوظيفة التي أريد الإلتحاق	أعرف الوظيفة التي أريد الإلتحاق بها، ولكن

	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
	بها، ولكن أجد من يضع العراقيل في طريقي.	أجد من يضع العراقيل في طريقي.
٢٤	الأشخاص كالمرشدين والمعلمين هم الأقدر على حل مشاكلي المتعلقة في اختياري لمهنة المستقبل	الأشخاص كالمرشدين والمعلمين هم الأقدر على حل مشاكلي المتعلقة في اختياري لمهنة المستقبل
٢٥	على الرغم من أنني قد خضعت لاختبارات مهنية مصممة لمساعدتي على اختيار المهنة إلا انني لا زلت لا أعرف أي مجال من المجالات الدراسية أو المهنية أرغب.	على الرغم من أنني قد خضعت لاختبارات مهنية مصممة لمساعدتي على اختيار المهنة إلا أنني ما زلت لا أعرف أي مجال من المجالات الدراسية أو المهنية أرغب.
٢٦	تتغير آرائي بخصوص الوظائف بشكل متكرر.	تتغير آرائي حول الوظائف بشكل متكرر.
٢٧	أشعر بإرتباك لدرجة أنني لن أتمكن من اختيار المجال الدراسي أو المهني الذي علي الإلتحاق به.	أشعر بإرتباك من عملية اتخاذ القرار لدرجة أنني لن أتمكن من اختيار المجال الدراسي أو المهني الذي علي الإلتحاق به.
٢٨	كلما حاولت فهم نفسي أكثر والسؤال عن الوظائف ازدادت حيرتي وأثبطت عزيمتي.	كلما حاولت فهم نفسي أكثر والسؤال عن الوظائف ازدادت حيرتي وضعُفت عزيمتي.
٢٩	هناك الكثير من المهن للتعرف عليها، إلا أنني لن أتمكن من حصرها وإعداد قائمة لعدد قليل منه لتحديد اختياراتي.	هناك الكثير من المهن يمكن التعرف عليها، إلا انني لن أتمكن من تحديد اختياراتي حتى لعدد قليل منها .
٣٠	أستطيع حصر عدد من الخيارات المهنية لتصبح قليلة، ولكن يبدو أنني لن أكون قادراً على اختيار مهنة واحدة من بينها.	أستطيع حصر عدد من الخيارات المهنية لتصبح قليلة، ولكن يبدو أنني لن أكون قادراً على اختيار مهنة واحدة من بينها.

	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
٣١	اختيار مهنة المستقبل أمر صعب ولكن الأصعب هو الإلتزام بتنفيذ الإختيار.	اختيار مهنة المستقبل أمر صعب ولكن الأصعب هو الالتزام بتنفيذ الاختيار.
٣٢	لن أشعر بالرضا مالم أجد الوظيفة المثالية التي أطمح اليها.	لن أشعر بالرضا مالم أجد الوظيفة المثالية التي أطمح إليها.
٣٣	أشعر بالإنزعاج عندما يسألني الناس ماهي المهنة التي سأعمل بها وعما سأفعله في حياتي.	أشعر بالانزعاج عندما يسألني الناس ماهي المهنة التي سأعمل بها وعما سأفعله في حياتي.
٣٤	لا أعرف كيف أجد المعلومات التي أريد عن الوظائف في المجال الذي سأدرسه.	لا أعرف كيف أجد المعلومات التي أريدها عن الوظائف في المجال الذي سأدرسه.
٣٥	أقلق كثيرا إزاء اختياري الصحيح للمجال الدراسي أو الوظيفي الذي اريد.	أقلق كثيرا لأني أريد أن يكون اختياري صحيحاً للمجال الدراسي أو المهني الذي أريده.
٣٦	لن أتمكن من فهم عالم الوظائف والمهن لكي أقوم بإختيار الوظيفة الجيدة والمناسبة.	لن أتمكن من فهم عالم الوظائف والمهن لكي أقوم بإختيار الوظيفة الجيدة والمناسبة.
٣٧	المرحلة العمرية التي أنا فيها تحد من قدرتي على اختيار الوظيفة المناسبة للمستقبل.	المرحلة العمرية التي أنا فيها تحد من قدرتي على اختيار المهنة المناسبة للمستقبل.
٣٨	من أكثرالأمورصعوبة هو أن تسقر في الاختيار على مجال دراسي أو وظيفي واحد.	من أكثرالأمورصعوبة هو أن أركز في الاختيار على مجال دراسي أو مهني واحد.

	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
٣٩	إن إيجاد وظيفة جيدة في المجال الذي سأدرس فيه هو مسألة حظ فقط.	إيجاد وظيفة جيدة في المجال الذي سأدرس هو مسألة حظ.
٤٠	عملية اختيار المهنة بالغة التعقيد فأنا لا أستطيع مواصلة التقدم والسير في هذه العملية.	عملية اختيار المهنة بناء على المجال الدراسي الذي سألتحق به عملية بالغة التعقيد، فأنا لا أستطيع مواصلة التقدم والسير في هذه العملية.
٤١	لابد أن أتفوق في إنجازاتي على إنجازات أبي وأمي وأخوتي.	لابد أن أتفوق في إنجازاتي على انجازات أبي وأمي وإخوتي.
٤٢	أعرف القليل القليل عن سوق العمل.	أعرف القليل القليل عن عالم العمل.
٤٣	أشعر بالإحراج من السماح للآخرين بمعرفة أنني لم أختر مجالاً دراسياً أو مهنياً معيناً.	أشعر بالإحراج من السماح للآخرين بمعرفة أنني لم اختر مجالاً دراسياً أو مهنياً معيناً.
٤٤	اختيار وظيفة المستقبل أمر بالغ التعقيد وأنا لن أتمكن من القيام بالأختيار الجيد والصائب.	اختيار مهنة هوأمر بالغ التعقيد وأنا لن أتمكن من القيام بالاختيار الجيد والصائب.
٤٥	هناك العديد من الوظائف التي أرغب في مزاولتها، ولكنني لن أتمكن من تصنيفها لإيجاد الأفضل من بينها.	هناك العديد من المهن التي أرغب في ممارستها، ولكنني لن أتمكن من تصنيفها لإيجاد الأفضل من بينها.
٤٦	أحتاج الى اختيار مجالٍ دراسي أو مهني يُسر ويرضي الأشخاص المهمين في حياتي.	أحتاج إلى اختيار مجالٍ دراسي أو مهني يرضي الأشخاص المهمين في حياتي.

	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
٤٧	أخشى إن جربت مزاولة أوممارسة المهنة التي اخترتها بأنني لن أكون ناجحا فيها.	أخشى لو جربت ممارسة الوظيفة التي اخترتها بأنني لن أكون ناجحا فيها.
٤٨	لا أستطيع أن أثق بأن قراري المهني الذي سأتخذه سيجلب لي النفع والفائدة.	لا أستطيع أن أثق بأن قراري المتعلق باختياري للمهنة سيجلب لي النفع والفائدة.

الملحق (٩)

مقياس الأفكار المهنية بصورته النهائية

إن مقياس الأفكار المهنية مُصمم لتحديد مستوى الأفكار المهنية السلبية في حل مشكلة الإختيـــار المهني واتخاذ القرار وهو محصلة تفكير الفرد المتعلق بالإفتراضـــات والمواقــف والــسلوكات، والمعتقدات والمشاعر، والخطط أو الإستراتيجيات المتعلقة بحل مشكلة الإختيار المهني.

تعليمات الإجابة على المقياس

يتضمن المقياس عدداً من الجمل تعكس الأفكار التي قد تمنع أو تعيق الفرد من اتخـــاذ القـــرار والاختيار المهني. لطفاً إقرئي كل جملة وضعي إشارة (/) مقابلها في العمود الذي يناسب درجة موافقتك أو عدم موافقتك على مضمون الجملة .

لاحظي أن أمام كل جملة اربعة مستويات للإجابة، هي:

لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة.

تأكدي بأنك تضعين إشارة واحدة مقابل كل جملة، وامسحي تماماً كل إشارة تريدين تغييرها.

شاكرة لك تعاونك

	الفقرة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
١.	لا يوجد مجال دراسي أو مهني يثير اهتمامي.				
٢.	المعلومات المتعلقة بالوظائف مصاغة بطريقة تجعلها تبدو مناسبة.				
٣.	اختيار المجال الدراسي الذي ليس بمقدوري الالتحاق به يُشعرني بالإحباط.				
٤.	يصعب علي فهم نفسي بما فيه الكفاية لأختار المهنة المناسبة للمجال الدراسي الذي سألتحق به بعد الصف العاشر.				
٥.	لا أستطيع التفكير في أي مجال من المجالات الدراسية أو المهنية التي من الممكن أن تكون مناسبة لي .				
٦.	يتدخل الأشخاص المهمون في حياتي بآرائهم في اختياري للمجال الدراسي أو المهني الذي أود الالتحاق به.				
٧.	أعرف ما أود القيام به إلا أنني لا أستطيع وضع خطة للوصول إلى ما أريد.				
٨.	أصبح قلقاً جداً عندما أكون مضطراً لاتخاذ القرارات لدرجة أنني بالكاد أستطيع التفكير.				
٩.	يرفض الأشخاص المهمون في حياتي تقبل المجالات والمواضيع التي أبدي اهتمامي بها .				
١٠.	لاتتمتع كل الوظائف بقيمة ومميزات جيدة وحقيقية.				

	الفقرة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
١١.	تشعرني عملية اتخاذ القرار لاختيار المجال الدراسي والمهني بالإحباط الشديد بحيث أرغب في التغاضي عنها في الوقت الحالي.				
١٢.	لا أعرف لماذا لا أستطيع إيجاد الوظيفة المرتبطة بالمجال الدراسي أو المهني الذي يثير اهتمامي.				
١٣.	لن أجد المجال الدراسي والمهني الذي أرغب فيه.				
١٤.	أتلقى من الأشخاص المهمين في حياتي رسائل مختلطة ومشوشة بخصوص المهنة التي علي اختيارها مما يجعلني متردداً.				
١٥.	مع أن للمجال الدراسي أو المهني الذي أفكر فيه شروطاً ومتطلبات إلا أنها لا تتناسب مع وضعي.				
١٦.	حاولت لمرات عديدة إيجاد المهنة الجيدة بناء على التخصص الذي سألتحق به ولكنني إلى الآن لم استطع التوصل إلى القرار المناسب.				
١٧.	تتغير ميولي واهتماماتي بشكل دائم فهي غير مستقرة.				
١٨.	إن التغير السريع لطبيعة الوظائف تجعل تعلم تفاصيل كثيرة عنها عملاً غير حكيم.				
١٩	إذا قمت بتغيير مجالي في الدراسة أو المهنة فسأشعر بأنني شخص فاشل.				
٢٠	إن عملية اختيار مهنة المستقبل من المسائل المعقدة جداً، ولا يمكنني البدء بها.				

	الفقرة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
٢١	أخشى من عملية اختيار المهنة لدرجة أنني أتجنبها				
٢٢.	هناك العديد من المجالات الدراسية والمهنية المناسبة إلا انني لا أستطيع أن أقرر أياً منها الأفضل.				
٢٣.	أعرف الوظيفة التي أريد الإلتحاق بها، ولكن أجد من يضع العراقيل في طريقي.				
٢٤.	الأشخاص كالمرشدين والمعلمين هم الأقدر على حل مشاكلي المتعلقة في اختياري لمهنة المستقبل				
٢٥.	على الرغم من أنني قد خضعت لاختبارات مهنية مصممة لمساعدتي على اختيار المهنة إلا أنني ما زلت لا أعرف أي مجال من المجالات الدراسية أو المهنية أرغب.				
٢٦.	تتغير آرائي حول الوظائف بشكل متكرر.				
٢٧.	أشعر بارتباك من عملية اتخاذ القرار لدرجة أنني لن أتمكن من اختيار المجال الدراسي أو المهني الذي علي الإلتحاق به.				
٢٨.	كلما حاولت فهم نفسي أكثر والسؤال عن الوظائف ازدادت حيرتي وضعُفت عزيمتي.				
٢٩.	هناك الكثير من المهن يمكن التعرف عليها، إلا انني لن أتمكن من تحديد اختياراتي حتى لعدد قليل منها .				
٣٠.	أستطيع حصر عدد من الخيارات المهنية لتصبح قليلة، ولكن يبدو أنني لن أكون قادراً على اختيار مهنة واحدة من بينها.				

	الفقرة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
٣١.	اختيار مهنة المستقبل أمر صعب ولكن الأصعب هو الالتزام بتنفيذ الاختيار.				
٣٢.	لن أشعر بالرضا مالم أجد الوظيفة المثاليةالتي أطمح إليها.				
٣٣.	أشعر بالانزعاج عندما يسألني الناس ماهي المهنة التي سأعمل بها وعما سأفعله في حياتي.				
٣٤.	لا أعرف كيف أجد المعلومات التي أريدها عن الوظائف في المجال الذي سأدرسه				
٣٥.	أقلق كثيرا لأني أريد أن يكون اختياري صحيحاً للمجال الدراسي أو المهني الذي أريده.				
٣٦.	لن اتمكن من فهم عالم الوظائف والمهن لكي أقوم بإختيار الوظيفة الجيدة والمناسبة.				
٣٧.	المرحلة العمرية التي أنا فيها تحد من قدرتي على اختيار المهنة المناسبة للمستقبل.				
٣٨.	من أكثرالأمورصعوبة هو أن أركز في الإختيار على مجال دراسي أو مهني واحد.				
٣٩.	إيجاد وظيفة جيدة في المجال الذي سأدرس هو مسألة حظ.				
٤٠.	عملية اختيارالمهنة بناء على المجال الدراسي الذي سألتحق به عملية بالغة التعقيد، فأنا لا أستطيع مواصلة التقدم والسير في هذه العملية.				

	الفقرة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
٤١.	لابد أن أتفوق في إنجازاتي على انجازات أبي وأمي وإخوتي.				
٤٢.	أعرف القليل القليل عن عالم العمل.				
٤٣.	أشعر بالإحراج من السماح للآخرين بمعرفة أنني لم اختر مجالاً دراسياً أو مهنياً معيناً.				
٤٤.	اختيار مهنة هوأمر بالغ التعقيد وأنا لن أتمكن من القيام بالاختيار الجيد والصائب.				
٤٥.	هناك العديد من المهن التي أرغب في ممارستها، ولكنني لن أتمكن من تصنيفها لإيجاد الأفضل من بينها.				
٤٦.	أحتاج إلى اختيار مجالٍ دراسي أو مهني يرضي الأشخاص المهمين في حياتي.				
٤٧.	أخشى لو جربت ممارسة الوظيفة التي اخترتها بأنني لن أكون ناجحا فيها.				
٤٨.	لا أستطيع أن أثق بأن قراري المتعلق باختياري للمهنة سيجلب لي النفع والفائدة.				

الملحق (١٠)

البرنامج

الحصة الأولى

رحلة المستقبل تبدأ بخطوة الاختيار السليم

الأهداف العامة للحصة:

١- أن يزداد وعي الطالبات لأهمية اختيار الفرد لمهنته.

٢- أن تتعرف الطالبات على مفهوم التوجيه المهني ومبادئه.

٣- أن تتعرف الطالبات على مفهوم معالجة المعلومات المعرفية وميادينها في المساعدة على حل مشكلة اختيار المهنة واتخاذ القرار.

الأدوات: شاشة عرض (بوربوينت)، أقلام ، أوراق، بطاقات.

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له خمس دقائق :

- رحبت المرشدة بالطالبات وعرّفت على نفسها، وتعرّفت عليهن، ووضحت هدف انعقاد حصص التوجيه المهني، وهو مساعدتهن على اكتساب المعرفة بذواتهن وعالم العمل، وكيفية اتخاذ القرار، ومعرفة تأثير الأفكار على قراراتهن، وكيفية تعديلها للوصول إلى الاختيار السليم.

الإجراء الثاني وخصص له عشر دقائق:

- طلبت المرشدة من كل طالبة كتابة اسم المهنة التي ترغب في مزاولتها على ورقة دون كتابة اسمها على الورقة، بعد ذلك تم توزيع الورق بشكل عشوائي على الطالبات؛ ليتم اكتشاف صاحبة الورقة التي ترغب في مزاولة هذه المهنة. وتم سؤالهن عن المعلومات الإضافية التي أردن معرفتها عن هذه المهنة.

الإجراء الثالث وخصص له ثلاثون دقيقة:

- بدأت المرشدة بقول الآتي:-

أحد أهم القرارات التي يتخذها المرء في حياته هو القرار المتعلق باختياره لمهنة المستقبل والتي تبدأ مع بداية اختياره للمجال الأكاديمي أو المهني الذي سيلتحق به بعد الصف العاشر.

إن لهذا الاختيار أهمية كبيرة في جعل المرء يشعر بثقته الإنسانية بنفسه، وبأنه عضو فعال في المجتمع، فهذا الاختيار ما هو إلا تعبير عن مفهوم الفرد عن ذاته، ولكن الكثير ممن يحاولون اختيار التخصص، يتركون الاختيار للصدفة أو لعوامل معينة كاختيار مهنة ذات قبول اجتماعي بسبب الدخل المادي، وكذلك تطلعات الأهل أو تقليد شخص ناجح في تخصص محدد، متجاهلين حقيقة مهمة وهي أن المجالات ليست كلها مناسبة لكل الأشخاص فليست العبرة بالالتحاق بأي تخصص أو مهنة إنما العبرة بمدى مواءمة هذا المجال الذي اختاره لميوله وقدراته حتى يستمتع بعمله ويشعر بالراحة في حياته.

ولأهمية هذا الاختيار وتأثيره على حياة الفرد والمجتمع بدأ التوجيه المهني وأول ما بدأ على يد فرانك بارسونز ١٩٠٨ في الولايات المتحدة الأمريكية حيث أرسى مبدأين أساسيين للتوجيه وهما: دراسة الفرد ومعرفة قدراته وميوله واستعداداته، ومد الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة وما تتطلبه من قدرات واستعدادات وميول حتى يتمكن من اختيار المهنة والخدمات التي تسعى إلى مساعدة الأفراد على تحقيق أعلى درجة في الفاعلية وفي سلوكه ووظائفه واختياراته.

وقد أعقب نشأة التوجيه المهني ظهور نظريات عدة في التوجيه المهني هــدفها مــساعدة الأفراد على اتخاذ القرارات التي تخص مستقبلهم المهني، ومن بين هذه النظريات نظرية معالجة المعلومات المعرفية.

وتتضمن عملية معالجة المعلومات المعرفية مراحل محددة بدءًا من اســتقبال المعلومــات اللفظية وغير اللفظية والمرئية والمسموعة وترجمتها وتفسيرها وترميزها داخل الذاكرة قــصيرة الأمد، وتخزينها بعد ذلك في الذاكرة طويلة الأمد واسترجاعها واستحــضارها وتحويلهــا إلــى الذاكرة النشطة للوصول إلى حل. وقد تم تطبيق معالجة المعلومات المعرفية على النمو المهنــي لمعرفة كيفية اتخاذ الأفراد للقرارات المهنية واستخدامهم للمعلومات في حــل مــشاكل اختيــار المهنة واتخاذ القرار بشأنها.

ولتوضيح عملية معالجة المعلومات المعرفية في حل مشكلة اختيار الفرد لمهنتــه واتخــاذه القرار صمم أصحاب النظرية نموذجين، وهما نموذج هرم مجالات معالجة المعلومات المعرفيــة ونموذج مراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار.

١- عرضت المرشدة الشكل (١) هرم مجالات معالجة المعلومات المعرفيــة والــشكل (٢) مراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار ووضحت الآتي:-

لابد للمرء أن يتعرف على ذاته وعالم العمل حتى يتسنى له القيام بعملية الاختيار المهني واتخاذ القرارات وليس هذا فحسب بل عليه أن يدرك حقيقة تأثير أفكاره على اتخــاذه للقــرار، وكيف أن اتخاذ القرار المهني يتضمن إدراك وتحليل المعلومات المهنية إلى جانــب المعلومــات المتعلقة بالفرد ذاته.

إنَّ هرم مجالات معالجة المعلومات المعرفية يقدم ثلاثة مكونات ليصف أهميــة علاقــة معرفة الفرد بذاته وعالم العمل ومهارات اتخاذ القرار والأفكــار فــي اختيــار المهنــة. وهــذه المجالات موزعة كالآتي:-

أولا: مجال المعرفة ويتفرع منه: -

أ- معرفة الفرد لذاته المتمثلة بمعرفته لميوله وقيمه ومهاراته ومعرفته بتفصيلاته المهنية.

ب- معرفة عالم العمل ونوعية المهنة التي يستطيع مزاولتها من خلال تخصصه الأكاديمي أو المهني الذي يلتحق فيه، ومعرفته لتصنيفات المهن وطبيعة متطلبات كل مهنة والتخصصات الأكاديمية والمهنية وأسماء الجامعات والكليات والمعاهد.

إن معرفة الفرد لذاته تنبثق من المعلومات المخزنة لديه في الذاكرة والمستمدة من خبرات أدائه المدرسي والمواد الدراسية التي يميل إليها في هواياته التي يمارسها في أوقات فراغه، والأشياء التي يشغل نفسه بها وتفاعله مع الآخرين والأمور المشتركة بينه وبينهم وقيمه أو مهاراته، حيث يقوم باستدعاء هذه المعلومات ومطابقتها مع المعلومات الجديدة التي يحصل عليها ومقارنتها للوصول إلى رؤية جديدة بمفهومه عن ذاته.

أما معرفته لعالم العمل فتأتي من خلال اكتسابه للمعلومات المتعلقة بأنظمة التعلم والتدريب المهني ووصف المهن وكيفية ربط المهن المتشابهة كالمحاسبة والاقتصاد.

ثانياً: مجال مهارات اتخاذ القرار:

ويسلط ميدان مهارات اتخاذ القرار الضوء على الخطوات الواجب اتباعها لاختيار المهنة أو البرنامج الأكاديمي أو المهني الذي يلبي احتياجاته إلى جانب وعيه بطريقته التي اعتاد عليها في اتخاذ القرارات، وهل هي مجدية أم لا؟

ثالثا: مجالات عملية التنفيذ:

ويختبر الفرد في هذا الميدان كيفية الطريقة التي يفكر ويشعر ويتصرف فيها من خلال ثلاث طرق وهي حديث الذات (الوعي الذاتي) والمراقبة والضبط.

أما نموذج مراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار المهني فهو يمثل طريقة الفرد في التفكير بذاته للوصول إلى حل في مشكلة اختياره للمهنة، وذلك من خلال المرور بخمس مراحل وهي كالآتي: -

١- مرحلة الاتصال والتي يتم فيها تحديد المشكلة وتعريفها.

٢- مرحلة التحليل والتي يتم فيها جمع المعلومات وتحليل عناصر المشكلة.

٣- مرحلة التركيب والتي يتم فيها توليد أكبر قدر ممكن من الحلول والبدائل.

٤- مرحلة التقييم والتي يتم فيها تقييم كل بديل.

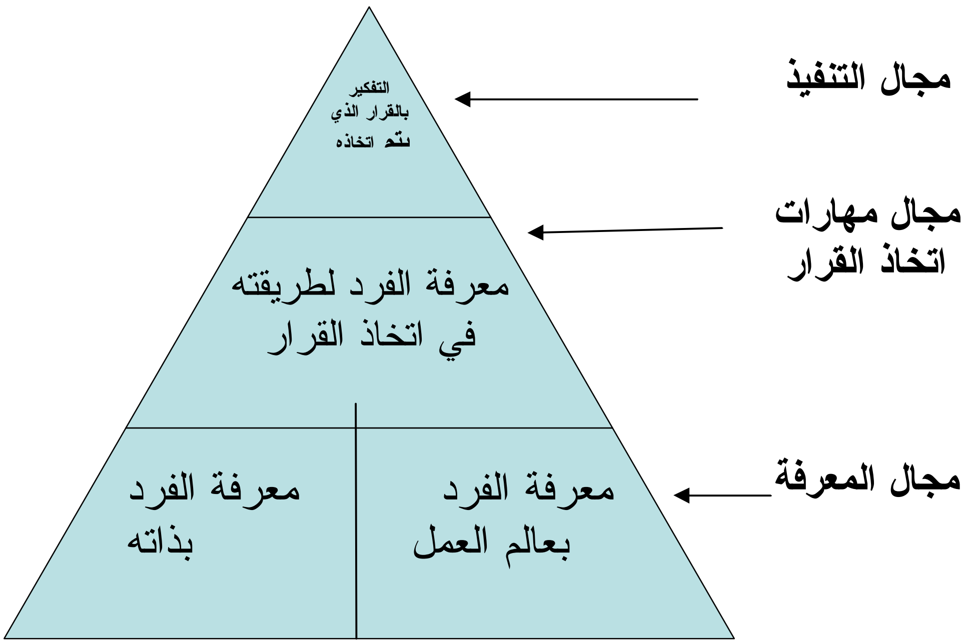
٥- مرحلة التنفيذ والتي يتم فيها إعداد الخطط لتنفيذ البدائل والتحقق من حل المشكلة أم لا.

نهاية الحصة:

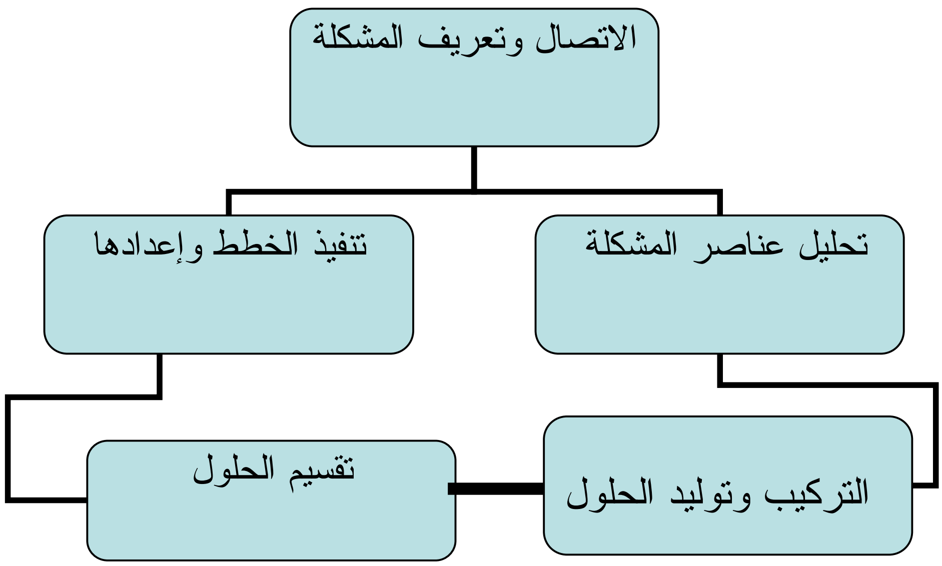
- شكرت المرشدة الطالبات على حسن استماعهن وذكرتهن بأهداف حصص التوجيه المهني وسألتهن عن توقعاتهن وذكرتهن بعدد الحصص المخصصة للقائهن، وأهمية الواجبات البيتية المطلوبة منهن.

الواجب البيتي:

طلبت المرشدة من الطالبات تدوين عناوين وأسماء الموظفين من المعارف والأقرباء الذين يعملون في المهن التي تم طرحها أثناء الحصة، ولتحقيق هدف الواجب وزعت المرشدة ورقة تضمنت أسماء المهن التي تم طرحها في الحصة، ليُدون بجانبها عناوين وأرقام الهواتف وأسماء الموظفين لإجراء مقابلة معهم وجمع المعلومات عن المهن المذكورة في حصة المقابلة المعلوماتية التي ستكون الحصة السابعة.



شكل (١) هرم مجالات معالجة المعلومات المعرفية



شكل (٢) مراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار

الحصة الثانية

ما أعرفه عن نفسي

الأهداف العامة للحصة:

١- أن يزداد وعي الطالبات للأدوار الحياتية التي قد تساهم في توجيه الفرد في اختياره لمهنة المستقبل.

٢- أن تتعرف الطالبات على صفاتهن الشخصية.

الأدوات: أقلام، أوراق عمل، لوح، طباشير، ورقة التعريف بالطالب.

الاستراتيجيات: المناقشة والحوار

الإجراءات: -

الإجراء الأول وخُصص له عشر دقائق:

- رحبت المرشدة بالطالبات واستعرضت ملخص الحصة الماضية.

الإجراء الثاني وخصص له عشرون دقيقة:

- وضّحت المرشدة مفهوم كلمة مهنة بأنها تعني أكثر من مجرد وظيفة، فمجرد التفكير بمصطلح مهنة المستقبل يتضمن كل جزء من نمو الشخص بدءًا بالطفولة ومروراً بمرحلة المراهقة والانتقال إلى حياة الراشدين، فالمهنة تتكون من جميع الأشياء التي قام بها الفرد والأدوار التي نفذها كالتلميذة، والابن والأخت، الحاضنة للأخوة الصغار، فكل هذه الأدوار تلعب دوراً مهماً في تكوين الفرد وتصوره للمهنة التي سيعمل بها، فهي تجتمع لتجعل الفرد إنساناً متميزاً وفريداً له صفاته ونمط حياته الخاص به.
- كتبت المرشدة قائمة للمصادر الرئيسة التي يمكن للفرد من خلالها الحصول على معلومات عن نفسه وهي كالآتي:

الخصائص الشخصية	المنزل	وقت الفراغ	العمل
المهارات والقدرات	مكان الإقامة	الأصدقاء	الأعمال المنزلية
الميول والاهتمامات	الجيران	الرياضة	كيفية إنفاق المال
القيم	العائلة	الهوايات	الاعتناء بالآخرين
		أنشطة أخرى	

- طلبت المرشدة من الطالبات إتمام الإجابة على ورقة عمل بعنوان ابدأ بمعرفة نفسك

أكمل الجمل التالية: -

وجبتي المفضلة هي ....

لوني المفضل هو.................

أحب صديقتي عندما...........

الصديق الوفي هو من ....

أكون سعيدة عندما...............

أكثر الأشياء التي أحب فعلها...........

أتمنى أن ....

أفضل شيء حصل معي هو ....

أكثر الأشياء التي أحتاجها هي.............

أشعر بالإحباط عندما.................

إحدى الأشياء التي تجعلني أغضب هي................

أكثر ما أحبه في أبي وأمي وإخوتي هو..............

أفضل مادة دراسية أحبها هي..................

الإجراء الثاني وخصص له عشر دقائق :

- طلبت المرشدة من الطالبات قراءة قائمة الصفات الشخصية لتختار عشر صفات، ومن ثم تختار أفضل ثلاث صفات من بين الـــ عشرة تقدرها.

قائمة الصفات الشخصية

أمامك قائمة من الصفات الشخصية اختاري عشر صفات تَرَينها فيك ومن ثم اختـــاري أفــضل ثلاث صفات من بينها ودونيها في العجلة المهنية :

أتقبل الآخرين	مسلية	اجتماعية
عدائية	متدنية	منصفة لحقوق الآخرين
طموحة	متذمرة	مزعجة
شجاعة	جديرة بالثقة	غبية
هادئة	أنانية	ودودة
لا مبالية	خجولة	رقيقه
أهتم بأمور الآخرين	عنيدة	معطاءة
موهوبة	متأملة	طماعة
واثقة من نفسي	متفهمة	أحب مساعدة الآخرين
حكيمة	دافئة	خيالية
أتحمل المسؤولية	منسحبة	غير ناضجة
اتكالية	انهزامية	مستقلة
منضبطة	أثق بالآخرين	ذكية
مفعمة بالحيوية	متعاونة	انطوائية
ناضجة	سهلة الانقياد	غيورة
لطيفة	أنصاع للآخرين	عديمة المسؤولية
عصبية	متواضعة	كسولة
مثالية	مزعجة	منظمة
صبورة	متفائلة	مقنعة

الاجراء الثالث وخصص له عشر دقائق:

- طلبت المرشدة من الطالبات القيام بالنشاط الآتي:-

تخيلي أنه تم ترشيحك للحصول على جائزة وأنه يتوجب عليك إجراء مقابلة تقدمين فيها وصفاً موجزاً عن نفسك فماذا تقولين؟

نهاية الحصة:

- لخصت المرشدة ما تم إعطاؤه في الحصة، وذكّرت بعنوان الحصة القادمة.

الواجب البيتي:

- ناقشت المرشدة الطالبات عن أهمية الأدوار التي يلعبها الفرد من خلال حياته في إلقاء الضوء على معرفة قدراته ومهاراته وميوله، ومن ثم طرحت الأسئلة الآتية كواجب بيتي :-

وأنت في المدرسة: اذكري إذا كانت مهاراتك الدراسية التالية جيدة أو ضعيفة.

القراءة

الاستيعاب

الاستماع

تدوين الملاحظات

كتابة التقارير

حل المسائل المقالية

تسليم الواجبات في الموعد المحدد

اتباع الإرشادات والتعليمات

القيام بعمليات حسابية

أفضل مادة دراسية تحبينها

وأنت في البيت:

صفي المسؤوليات المنزلية التي تقومين بها في المنزل

ما الشيء الذي تحبينه في أعمالك؟

ما الشيء الذي لا تحبينه في أعمالك؟

وأنت مع أقاربك وأصدقائك:

ما الصفة المتميزة التي تتمتع بها أعز صديقاتك؟

ما الصفة التي تقدرها صديقتك فيك؟

وأنت في أوقات فراغك:

عددي الأنشطة التي تمارسينها في أوقات الفراغ؟

ما الأشياء المشابهة في أنشطتك؟

الحصة الثالثة

قيمي

الأهداف العامة للحصة:

١- أن تتعرف الطالبات على مفهوم القيم.

٢- أن تتعرف الطالبات على أهمية العمل للأفراد ودور القيم في ذلك.

٣- أن تتعرف الطالبات على قيمهن التي يقدرنها في مهنة المستقبل.

الأدوات: أقلام، أوراق عمل، لوح، طباشير، ورقة التعريف بالطالب.

الاستراتيجيات: المناقشة والحوار، العصف الذهني، اللعب الجماعي.

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له خمس دقائق:

- رحبت المرشدة بالطالبات وراجعت ما تم تداوله في الحصة السابقة وأجابت على تساؤلات الطالبات.

الإجراء الثاني و خصص له عشر دقائق:

- طلبت المرشدة من الطالبات من خلال أسلوب العصف الذهني ذكر الأشياء التي يقدرنها ويعتبرنها مهمة في اختيارهن للمهنة وتم مساعدتهن من خلال توجيه الأسئلة الآتية:-

١- ما أهم شيء تضعينه في الحسبان عند اختيارك للمهنة، هل هو الراتب أو الدخل الشهري، أم عدد ساعات الدوام الوظيفي.

٢- هل يهمك مكان العمل، كسهولة وتوفر المواصلات، أو بعده أو قربه من الحي الذي تقطنين فيه؟

٣- هل يهمك العمل في وظيفة توفر لك فرصة التطور والترقي في المناصب؟

دونت المرشدة إجابات الطالبات على اللوح، ووضحت مفهوم القيم قائلة:

" القيم هي الأشياء التي نؤمن بها ونعتبرها مهمة وتعطينا توجيهات لأعمالنا وحياتنا حيث أن لكل شخص مجموعة من القيم تأثرت بخلفيته وفلسفته في الحياة، وبعض المهن تساعدنا على التعبير عما نؤمن به بينما يعمل بعضنا الآخر بشكل مناقض لهذه القيم.

وبما أن هناك صلة كبيرة بين المهن وأسلوب الحياة، فالأشياء التي تقيّمينها في أسلوب حياتك مثل الراتب، والموقع، ووقت الفراغ، قد تلعب دوراً مهماً في اختيارك لمهنة المستقبل".

الإجراء الثالث وخصص له عشر دقائق:

- وزعت المرشدة على الطالبات قائمة القيم المهنية نموذج (١) وطلبت منهن ترتيب القيم من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية بشكل فردي، أي كل طالبة حسب قيمها بهدف اكتشاف المهن والوظائف التي تلائم أكثر القيم أهمية بالنسبة لهن فيما بعد.

نموذج (١) قائمة قيم العمل:-

- مساعدة المجتمع:	المساهمة في عالم أفضل .
- مساعدة الآخرين:	مساعدة الغير بطريقة مباشرة.
- الاتصال بالآخرين:	العلاقات اليومية مع الآخرين.
- العمل ضمن فريق:	العمل ضمن مجموعة للوصول إلى هدف.
- التحالف:	الحصول على مكانة اجتماعية لكونك عضواً في مجموعة معينة.
- الصداقة:	بناء علاقة شخصية وقوية مع الآخرين.
- المنافسة مع الآخرين:	الانخراط في المهام التي تتطلب منك إظهار قدراتك مقابل قدرات الآخرين.
- المنافسة الذاتية:	الانخراط في المهام التي تضع قدراتك في مقارنة وتحدٍّ مع إنجازاتك السابقة.
- اتخاذ القرارات:	القدرة على اتخاذ القرارات فيما يخص الأعمال، السياسات..... إلخ .
- العمل تحت الضغط:	العمل ضمن ظروف تتطلب انجاز الكثير من الأعمال في وقت قصير.
- القوة والسلطة:	التحكم بمهام العمل والقدرة على رسم السياسات واتخاذ القرارات.
- التأثير على الآخرين:	القدرة على تغيير اتجاهات أو آراء الآخرين.
- العمل بمفردك:	القيام بمشاريع بمفردك دون الاتصال المنتظم مع الآخرين.
- المنصب العلمي:	العمل في منصب يتطلب مستوى عالياً من المؤهلات والقدرات العلمية.
- الإبداع الفني:	الانخراط في عمل مبدع يمثل شكلاً من أشكال الفن.
- الإبداع (بشكل عام):	خلق أفكار جديدة، برامج..... إلخ.
- القيادة:	الحصول على وظيفة تمكنك من أن تكون مسؤولاً عن الآخرين.
- التغيير والتنوع:	أن يكون لديك مسؤوليات في العمل تتغير بشكل مستمر في المضمون والشكل.
- الدقة في العمل:	العمل والانتباه إلى أدق التفاصيل.
- الرتابة (الروتين):	أن يكون لديك واجبات ومسؤوليات معروفة مسبقاً يمكن التنبؤ بها ولن تتغير لفترة طويلة.
- الأمان:	العمل في وظيفة لن تتأثر بالتغيرات الاقتصادية.
- التقدير:	أن يتم تقديرك لنوعية عملك بطريقة ملموسة أو علنية.
- المغامرة:	أن يكون لديك واجبات في العمل تنطوي على المغامرة والمخاطرة المستمرة.
- الربح:	أن يكون لديك فرصة كبيرة للحصول على الربح المادي
- الاستقلالية:	القدرة على تحديد طبيعة عملك دون توجيهات أو إشراف مباشر من الآخرين.
- المجتمع المحلي:	العيش في مدينة أو مكان تستطيع فيه الانخراط في قضايا المجتمع المحلي.
- التحدي الجسدي:	أن يكون لديك عمل يتطلب قدرة جسدية.
- المرونة في الوقت:	أن تقوم على إنجاز مسؤوليات العمل بمرونة عالية حيث لا يوجد ساعات محددة للعمل.

- التكنولوجيا: العمل في بيئة تستخدم التكنولوجيا وتتطور من خلالها.
- الانفتاح العمل في بيئة منفتحة في اتجاهاتها أو في نوع الخدمة التي توفرها.
- الانتماء البيئي: العمل في مؤسسة تفيد البيئة
- الاستقرار: العمل في مهنة تتيح لك البقاء في موقع جغرافي محدد.
- التقدم: العمل في مهنة ينتج عنها تزايد مستمر في مسؤوليات العمل ونطاقه وآفاقه.
- فرص التعلم: العمل في مهنة تتيح لك فرصاً مستمرة لتعلم أشياء جديدة.

- طلبت المرشدة من الطالبات تدوين الآتي: -

١ - اكتبي ثلاث قيم يتمسك بها والديك.

٢ - اكتبي ثلاث قيم تعتقدين أن معلمتك في المدرسة تتمسك بها.

٣ - ما هي القيم التي يتمسك بها معظم الموظفين حسب اعتقادك؟

٤ - اكتبي ثلاث قيم يتمسك بها أصدقاؤك بحسب اعتقادك؟

- وضحت المرشدة بعد تدوين الإجابات قائلة: -

" قد نلاحظ بأننا نتشارك في القيم نفسها أي أنّ قيمنا الشخصية متشابهة إلى حد كبير وسنتعرف أكثر باكتشافنا للأسباب التي تكمن وراء ترتيبنا لهذه القيم، وكيفية تأثيرها وتفاعلها مع اختياراتنا الأكاديمية والمهنية حيث إنه بإمكان هذه القيم توجيهنا نحو الوظائف التي تتمتع بالخصائص والسمات التي نريدها ".

الإجراء الرابع وخصص له عشرون دقيقة:

- وجهت المرشدة الطالبات للمشاركة في لعبة (من يشاركني نفس القيم) كالآتي: -

" سنلعب الآن لعبة (من يشاركني نفس القيم)، على الطالبات التحرك في غرفة الصف والبحث عن طالبتين أو ثلاث طالبات أخريات ممن يختلفن في القيمة الأولى التي حددتها في قائمة القيم، أي أن القيمة الأولى التي حددنها تختلف عن القيمة الأولى التي حددتها الطالبة، وبعد أن يتعرفن على الفتيات، عليهن كتابة القيمة التي لديهن على بطاقة وسؤالهن: لماذا اخترن هذه القيمة التي اختلفت عن القيمة التي لديها؟

٧- طلبت المرشدة من الطالبات بعد الانتهاء من اللعبة كتابة القيم المختلفة التي اكتشفنها عند صديقاتهن على اللوح، ومن ثم طرحت المرشدة الأسئلة الآتية: -

أ- هل هذه القيم التي اختلفتن في ترتيبها هي الأكثر شيوعاً؟

ب- هل هناك من ترتيبات (قيم) تم إدراجها في المرتبة الأولى لم تتشابه مع إحدى القيم الشائعة؟

ج- من هي صاحبة القيمة التي لا تشبه قيم الأخريات؟

ماذا نستنتج ونتعلم عن أنفسنا؟

لماذا تشعرين أنك لن تستطيعي العمل دون هذه القيمة؟

نهاية الحصة:

- ختمت المرشدة الحصة بتلخيص ما جرى، وذكرت بأهمية القيم وفائدتها والاطّلاع عليها من حين إلى آخر.

  وطلبت من الطالبات كواجب بيتي تدوين أعلى أربع قيم مهنية تأخذها في عين الاعتبار في ورقة التعريف بالطالب.

الحصة الرابعة

مهاراتي

الأهداف العامة للحصة: -

١- أن تتعرف الطالبات على مفهوم المهارات.

٢- أن تتعرف الطالبات على المهارات التي يتم تعلمها داخل المدرسة والتي قد تكون مفيدة في الحياة المهنية.

٣- أن تتعرف الطالبات على تصنيف المهارات وتحديد مهاراتهن.

الأدوات : بطاقات، سلات، طباشير، لوح، أقلام، ورقة التعريف بالطالب.

الاستراتيجيات: المناقشة الجماعية.

الإجراءات: -

الإجراء الأول وخصص له خمس دقائق:

- رحبت المرشدة بالطالبات ولخصت ما تم تقديمه في الحصة السابقة وأجابت على أسئلة الطالبات وقدمت تغذية راجعة لذلك.

الإجراء الثاني وخصص له خمس دقائق:

- عرّفت المرشدة المهارات بأنها النشاطات التي نقوم بها بشكل جيد وبسهولة، إنها الأشياء التي لدينا الأهلية والاستعداد لها ونستطيع القيام بها بأقل مجهود ممكن. إنها تمثل كل ما نحسن القيام به ونتقنه مثل الكتابة واستخدام الحاسوب، والاستماع.... إلخ والذي إذا ما تدربنا عليه لفترة وجيزة أصبح بالنسبة لنا مهارات.

وتشكل المهارات جزءاً أساسياً من العمل، إذ إنها تمثل قدرتنا على إنجاز مهام محددة، واستيعاب بعض المفاهيم وتعلم أشياء جديدة في المهنة فمن خلال معرفتنا بطرق مختلفة لاستخدام مهارتنا تتاح لنا فرصة جيدة كي تنمو في خياراتنا المهنية.

فلنسأل أنفسنا ما الذي نقوم به بشكل جيد؟ هل لدي ميل طبيعي إلى مساعدة الآخرين، أو العمل مع الأرقام، أو التأثير على الآخرين، أو استخدام الأيدي وتنظيم المناسبات أو مجالات أخرى؟

الإجراء الثالث وخصص له ثلاثون دقيقة:

- وزّعت المرشدة على الطالبات بطاقات كُتب عليها كلمات وعبارات تُعبر عن مهارات متنوعة ليتم تصنيفها إلى عدة تصنيفات، وهي كالآتي:-

١- مهارات رقمية .

٢- مهارات مكتبية.

٣- مهارات تقنية.

٤- مهارات تواصل واتصال.

٥- مهارات إدارية وإدارة الذات.

٦- مهارات إبداعية وفنية.

٧- مهارات اجتماعية.

- كتبت المرشدة هذه التصنيفات على اللوح وقامت بتقسيم الصف إلى مجموعتين، وطلبت من كل مجموعة وضع البطاقة المناسبة في السلة التي عليها التصنيف المناسب حيث كان هناك سبع سلات كل سلة تمثل تصنيفاً من التصنيفات السبعة المكتوبة في الأعلى.

وبعد الانتهاء من وضع البطاقات قامت المرشدة بإجراء مناقشة جماعية وطلبت من الطالبات تسمية بعض المهن التي اعتقدن أنها تتطلب مهارات تنتمي للتصنيفات السابقة.

- وزعت المرشدة قائمة لهذه المهارات مرتبة ومدرجة تحت تصنيفاتها الصحيحة وطرحت الأسئلة الآتية:-

١- هل وجدت أن لديك مهارات متنوعة في أكثر من تصنيف؟

٢- إلى أي تصنيف كانت تنتمي أكثر مهاراتك؟

٣- ما هي المهارات المطلوبة في المهنة التي تثير اهتمامك؟

٤- هل المهارات التي لديك تطابق المهارات المطلوبة في هذه المهن التي تثير اهتمامك؟

٥- هل من مهارات تريدينها ولكنها ليست لديك؟

٦- ما التدريبات التي تحتاجينها لتحسين مهاراتك؟

نهاية الحصة:

- لخصت المرشدة ما تم إعطاؤه في الحصة وطلبت من الطالبات تدوين خمس مهارات لديهن في القسم المخصص للمهارات في ورقة التعريف بالطالب.

تصنيفات المهارات

مهارات الاتصال:

- قراءة التعليمات واتباعها
- ترتيب الأشياء ترتيباً هجائياً
- تعبئة نماذج
- قراءة وفهم المذكرات والتعليمات
- كتابة التقارير
- التحدث مع شخص لا تعرفه
- التحدث بلغة غير اللغة الأم
- كتابة ملاحظات بينما يتحدث احدهم
- استخدام الخرائط
- قراءة مواعيد الطائرات، الحافلات
- شرح وتوضيح المواضيع للآخرين
- معرفة متى تسأل وتطلب المساعدة

مهارات رقمية:

- التعامل مع الأرقام والحسابات بشكل صحيح
- استخدام الآلة الحاسبة
- استخدام النسب المئوية والكسور العشرية
- تدوير الأرقام
- الطباعة
- تقدير التكاليف والساعات التي يحتاجها الفرد لإتمام العمل
- استخدام برامج الحاسوب

مهارات تقنية:

- تصليح وتثبيت الأشياء
- تشغيل الآلات
- تشييد وبناء الأشياء
- البستنة والزراعة

مهارات لها علاقة بإدارة الأعمال:

- تشغيل الحاسوب
- إجراء المكالمات للاستعلام والتواصل مع المؤسسات
- تصنيف وتدوين المعلومات
- إجراء موازنة
- فتح وإغلاق حسابات مصرفية

مهارات إدارة الذات:

- أن تكون صبوراً في التعامل مع الآخرين
- التبسم في وجه الآخرين والمحافظة على روح الفكاهة
- الاستمتاع والاهتمام بالمهام الموكلة إليك
- عرض المساعدة عندما يحتاج إليها الآخرون
- التعبير عن الذات
- حل المشكلات بطريقة تعاونية
- اتباع القواعد
- تحفيز النفس وتحفيز الآخرين

مهارات اجتماعية:

- العناية بالأطفال
- تهدئة الآخرين
- العناية بالكبار والمرضى
- تعليم الآخرين كيفية عمل الأشياء
- قيادة المجموعات
- معرفة كيفية التعامل مع مختلف الشخصيات

مهارات فنية وإبداعية:

- الرسم
- التصوير
- التعبير
- عمل وتوضيح الاسكتشات
- تقديم أفكار إبداعية
- الرسم على الحاسوب
- الرقص وأداء الحركات الإيقاعية
- التصميم
- عرض الأزياء
- كتابة الشعر

الحصة الخامسة

ميولي المهنية

الأهداف العامة للحصة:

١- أن تتعرف الطالبات على مفهوم الميول.

٢- أن تتعرف الطالبات على ميولهن وتصنيفاتها.

٣- أن تتعرف الطالبات على المهن التي تلائم ميولهن.

الأدوات : شاشة عرض (بور بوينت)، ورق عمل المجموعات والمهن.

الاستراتيجيات: المناقشة الجماعية والحوار.

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له خمس دقائق:

- رحّبت المرشدة بالطالبات ولخصت ما دار في الحصة السابقة وأجابت على تساؤلات الطالبات.

الإجراء الثاني وخصص له خمس دقائق:

- وضّحت موضوع حصة اليوم، وهو الميول المهنية كالآتي :

الميول: -

هي مجموعة من الأنشطة والأشياء والمواضيع التي تثير اهتمام الفرد وتغذي فضوله ويستمتع في أدائه لها. صحيح أنّ الراتب هو واحد من أهم الأسباب الرئيسة للعمل، إلا أن هذا الهدف سرعان ما تتلاشى أهميته بعد ضمان الراتب الثابت فالعمل الذي تقضي فيه فترة طويلة من حياتك ينطوي على القيام بالمهام التي إذا ما استمتعت أثناء القيام بها سيكون لديك الدافعية للذهاب إليه والإبداع فيه، فالميول هي الأشياء التي تنجذبين للقيام بها من دون أن يطلب أحد منك ذلك ولا تستخفي بأهمية ميولك عند اختيار تخصص ما أو مهنة. وما عليك في هذا الإطار إلا التفكير في إمكانية دراسة موضوع لمدة أربع سنوات وهو لا يستهويك، أو العمل في مجالٍ لفترة من الزمن وأنت لا تستمتعين به.

لتستطيعي تحديد الأشياء التي تستمتعين عند القيام بها لاحظي نفسك في يوم عادي من فترة الاستيقاظ من النوم، واذكري جميع الأشياء التي تقومين بها. هل تستطيعين ذكر الأسباب

لاستمتاعك أو عدم استمتاعك بهذه الأشياء؟ هل يمكنك من خلال هذه الأشياء أن تضعي تصوراً لتخصصات أو مهن تستطيعين الانخراط بها؟ لتحديد ميولك فكّري في الآتي:-

١- ما هو الشيء الذي لا تشعرين بمرور الوقت وأنت تقومين به؟

٢- ما هي المواد المدرسية التي تفضلينها؟

٣- كيف تقومين بتعبئة أوقات فراغك؟ ما هي النشاطات التي تحبين الانخراط بها؟

٤- ما هي أكثر الأشياء التي تقومين بها أثناء العطلة الصيفية؟

٥- هل تستمتعين في تصليح الأشياء وبالتالي استخدام يديك؟

٦- هل تحبين التعامل مع الأرقام؟

٧- هل تحبين التعامل مع الناس؟

٨- هل تحبين قراءة الكتب والتعامل مع الأفكار؟

٩- ما هي المواضيع التي تحبين القراءة حولها؟

١٠- ما هي هواياتك؟

١١- ما هي المهنة المثالية لك؟

الإجراء الثالث وخصص له عشرون دقيقة:

- طلبت المرشدة من الطالبات إجراء النشاط مستخدمة المخيلة لمساعدة الطالبات في التعرف على ميولهن وتحديدها، وهو كالآتي:-

استخدمي مخيلتك وتصوري أنك دُعيت إلى حفلة ولكنك لا تعرفين أحداً فيها وتريدين قضاء الوقت بصحبة أشخاص تتعرفين عليهم وتمضين الأمسية بصحبتهم، وتخبرك صاحبة الحفلة أنه في كل ركن من أرجاء قاعة الحفل مجموعة ستستمتعين بصحبتهم؛ لذا سيكون عليك اختيار مجموعة تتقاسمين معها نفس الاهتمامات والميول، أو تهتمين بالمحادثات التي تدور بينهم وترغبين في التعرف عليهم أكثر.

ولكي نسهل عليك الموضوع تقدم لك صاحبة الحفل وصفاً لست مجموعات متواجدة في الحفلة وما عليك سوى أن ترسمي خطاً تحت أي من الميول أو الأنشطة التي تتشاركين فيها مع أعضاء أي من تلك المجموعات الستة، وفي حال وجدت أنك قد تتشاركين معهم في معظم الأنشطة؛ فسيكون عليك أن تحذفي الأنشطة التي لا تميلين إليها، وحالما تكونين قد ألقيت نظرة على المجموعات المتواجدة في الحفلة قرري أية مجموعة كانت الأكثر تطابقاً مع ميولك وسيكون عليك اختيارثلاث مجموعات من ست والوصف كالآتي:-

المجموعة الأولى:

تثيرهم آلية عمل الأشياء فهم يستمتعون بالتعامل مــع الأدوات والأجهــزة والمعــدات، ويهتمون بكيفية عمل الأشياء وإيجاد الطريق الأفضل لمعالجة المشاكل فهم عمليــون ويهتمــون بإعادة تصميم الأجهزة وأنظمة التشغيل، ويفضلون التعامل مع الأشياء المحسوسة لا الغامــضة، ويرغبون في رؤية النتائج الملموسة، كما يحبون العمل في الأماكن المفتوحة ويفضلون تــصليح الأشياء وأعمال البناء ويستمتعون بقراءة المجلات المتخصصة بمجالات الحاسوب والتكنولوجيا، ويشعرون بالمتعة لدى مشاهدتهم تركيب أجهزة جديدة ومتطورة .

المجموعة الثانية:

يحبون المراقبة والتعلم والبحث وحل الألغاز المعقدة والقيام بالأمور التي تتطلب البحــث والتحليل، ويهتمون بمعرفة سبب حدوث الأشياء والأمور أكثر من معرفتهم بكيفية عمل الأشــياء أو كيفية معالجة المشكلات، ويستمتعون بالتفكير في الصورة الكبيرة ولــديهم نظــرة شــمولية للأشياء وهم مهتمون بالمفاهيم وجمع المعلومات واكتشاف الحقائق الجديدة والنظريات وتحليــل البيانات والمعلومات وتفسيرها وغالباً ما ينجرفون نحو الدراسات الأكاديمية أو البيئــة البحثيــة، ويستمتعون بمواصلة الحصول على الدرجات العلمية ويحبون محاولة تصليح أجهزة الحاســوب وحل الألغاز وقراءة القصص الغامضة ومتابعة البرامج العلمية، أو التي تتحدث عــن الطبيعــة، وهم في الغالب يفضلون العمل بشكل فردي ومستقل ويعتمدون على أنفــسهم ويفــضلون حــل المشاكل بالتفكير بدلاً من التصرف المباشر إزاءها.

المجموعة الثالثة:

غالباً ما يتم وصفهم بالأشخاص الذين يفكرون خارج الصندوق، فهم يتمتعــون بخيــال خصب وهم يترعرعون في بيئة تتميز بالتجديد والابتكار والتوصل إلى أفكــار غيــر تقليديــة، والعديد منهم لديه حب للفن. ويعبر هؤلاء بشكل متكرر عن ميولهم الفنية في أوقات فــراغهم أو في الأنشطة التي يبتكرونها كالتصميم، والكتابة، والأداء وإبداع الأعمال الفنية واللعب في الآلات الموسيقية إضافة إلى الأنشطة المهنية، كما يتمتعون بذوق فريد في اختيــارهم لملابــسهم غيــر التقليدية واستمتاعهم بالتحدث عن آخر صيحات الموضة والصناعات الابتكارية، ويفضل هــؤلاء الأشخاص العمل الفردي وبشكل مستقل، كما يفضلون حل مشاكلهم بطريقة إبداعية.

المجموعة الرابعة:

يفضلون العمل مع الآخرين ويستمتعون بتعلم وإرشاد الآخرين وتــدريبهم وتــوجيههم، ويحبون مساعدة الآخرين على التطور والتحسين. وتجذبهم المؤسسات التي توفر الخدمات مــن

وجهة نظرهم وتحمل قيمة اجتماعية عاليه. يحبون العمل مع المجموعات خلال توجيه المناقشات ويسعون إلى التماس المعلومات وتوفير وتقديم التغذية الراجعة، والاعتراف بالمشاعر كما تجذبهم الهوايات والعمل التطوعي الذي يسمح لهم بتأدية وتقديم الخدمات الاجتماعية والمساعدة، ويحبون حل المشاكل باستخدام مشاعرهم.

المجموعة الخامسة:

يستمتعون بالعمل مع الأشخاص ولكن بطريقة مختلفة فهم يستمدون الرضا عن أنفسهم بالعمل مع الآخرين وإدارتهم من أجل إنجاز الأهداف وتحقيق النتائج والبيع والشراء والمناورات السياسية والدبلوماسية وتسلية الجمهور وقيادة المجتمعات أو المجموعات وإلقاء الخطب؛ إذ إن هذه الأشياء أنشطة توفر لهم الشعور بالرضا. وغالباً ما يحبون تنظيم الأنشطة منذ نعومة أظفارهم، فهم قياديون يهتمون بالمركز الاجتماعي، ويميلون إلى جعل الأشياء تحصل وتتحقق، ويطالبون في حصولها كلما سنحت لهم فرصة تحمل المسؤولية والقيادة في أي موقف أو منصب. وهم يحبون المجازفة ولديهم القدرة على التأثير في الآخرين والمشاركة في أنشطة تنافسية وحل مشاكلهم من خلال تحمل المسؤولية.

المجموعة السادسة:

محبون للأنشطة التي تتطلب التنظيم والدقة، وغالباً ما يستمتعون في حل المسائل الحسابية وقد ينجذبون نحو الأنشطة التي تتضمن استخدام الأرقام، وقد يستمتعون في إعداد التحاليل المالية، والتنبؤ وبناء إجراءات للأنظمة والأجهزة وتحليل البيانات ودراسة الرسوم البيانية ويفضلون استخدام التحاليل الكمية للحساب والتوصل إلى حلول إدارية، ويتنبؤون بالأداء المستقبلي ويفضلون الهوايات والأنشطة التي يتضمنها تتبع إرشادات وتعليمات سواء أكانت وصفات، أم قواعد، أم أنماطاً ويحلون مشاكلهم من خلال التحلي بالنظام والدقة.

وبعد قراءتك لصفات المجموعات الستة اكتبي أكثر ثلاث مجموعات شعرت أنها الأكثر قرباً وتماثلاً لميولك بدءاً من الأكثر تشابهاً إلى الأقل فالأقل.

الإجراء الرابع وخصص عشرون دقيقة:

- وزعت المرشدة ورقة المجموعات والمهن نموذج (٢) على الطالبات ليجدن المهن المناسبة لهن بناء على المجموعات التي اخترنها آنفاً.

نموذج (٢) المجموعات والمهن

بعد تحديد المجموعات الأكثر قرباً لميولك تعرّفي على المهن التي تناسب كل مجموعة وهي كالآتي:

المجموعة الأولى: ميكانيكي طائرات، ميكانيكي سيارات، نجار، سائق شاحنة ثقيلة، مسّاح، مفتش بنّاء، ميكانيكي اتصال، مهندس سيارات، عامل أجهزه، كهربائي، مزارع، طيار طائرة عمودية، فني إلكترونيات، حدّاد.

المجموعة الثانية: موظف أرصاد، عالم أحياء، فلكي، فني مختبر طبي، عالم أجناس، صيدلي، عالم بحث مستقل، كاتب موضوعات علمية، جيولوجي، عالم نبات، موظف بحث علمي، فيزيائي، باحث علوم اجتماعية، محلل بيئي.

المجموعة الثالثة: شاعر، موسيقي، روائي، ممثل، كاتب متفرغ، موزع موسيقي، صحفي، فنان، ومُغنٍ، مُلحن، نحّات، كاتب مسرحي، رسام كاريكاتير، صاحب محل ترفيه.

المجموعة الرابعة: مشرف وظائف، عالم اجتماع، مدرس ثانوي، مشرف ضمان جودة، مرشد معالج لمشكلات الأحداث المنحرفين، أخصائي علاج نطق، مرشد أُسري، أخصائي نفسي، مدرس علوم اجتماعية، مرشد مخيم كشفي، موظف خدمات اجتماعية، مرشد إعادة تأهيل، مدير ساحة لعب.

المجموعة الخامسة: موظف مشتريات، تنفيذي إعلانات، مندوب مصنع، تنفيذي أعمال، منظم احتفالات، موظف مبيعات، موظف عقارات، مدير مخازن، مدير مبيعات، موظف علاقات عامه، مدير محطة تلفزيونية، صاحب أعمال مشاريع صغيره، مدير مطار.

المجموعة السادسة: أمين دفاتر، مراجع ميزانية، محاسب قانوني عمومي، مراجع رصيد، صراف في مصرف، خبير ضرائب، منظم جَرد، مشغل حاسوب، محلل مالي، مقدر تكلفة، موظف مرتبات، موظف مصرف، موظف حسابات.

الحصة السادسة

المعلومات المهنية

الأهداف العامة للحصة:

١- أن تتعرف الطالبات على المعلومات التي عليهن جمعها عن المهن، خاصة تلك المهن التي يرغب في مزاولتها في المستقبل.

٢- أن تتعرف الطالبات على مصادر الحصول على المعلومات المهنية.

الأدوات: دليل هاتف، أقلام، أوراق، لوح، طباشير.

الإجراءات :

الإجراء الأول وخصص له عشر دقائق:

بدأت المرشدة الحصة بذكر أهمية توفر المعلومات عن المهن في المجتمع، وكيف أنها تُعد بمثابة الخطوة الأساسية والمهمة في عملية التوجيه المهني؛ ذلك أنها تساعد الطالب في اختياره للمهنة التي تناسبه، فلكل مهنة مواصفات محددة وشروط لابد من توافرها في الفرد الذي سيلتحق بها. ومن المعلومات التي تهمنا في اختيارنا للمهنة الأمور الآتية:

١- مسمى المهنة.

٢- مهام المهنة.

٣- المهارات والقدرات الأساسية المطلوبة لمزاولة المهنة.

٤- الصفات الواجب توفرها في صاحب المهنة.

٥- ظروف ومكان العمل.

٦- أوقات العمل.

٧- المهن المتشابهة.

٨- المؤهلات العلمية المطلوبة لمزاولة المهنة.

وقدمت المرشدة مثالاً توضيحياً لمهنة مدير موارد بشرية.

وبعد عرض المثال سألت المرشدة الطالبات عن كيفية الحصول على المعلومات المهنية ومصادر الحصول عليها من خلال أسلوب العصف الذهني، وكتبت ما طرحته الطالبات من مصادر على اللوح القلاب وشرحت عن ذلك كالآتي:

من مصادر حصولنا على المعلومات المهنية:

١- المكتبات :

مثل: مكتبة المدرسة، مكتبة شومان، مكتبة أمانة العاصمة ، مكتبة الجامعة الأردنية، والبحث بواسطة الكلمة المفتاحية (المهن)، ودليل المهن، والوصف الوظيفي.

دليل الهاتف والصحف اليومية والجرائد الأسبوعية الإعلانية مثل الوسيط، والعرض والطلب،

٢- الإنترنت (الشبكة العنكبوتية).

تحت عنوان دليل المهن الموحد، ودليل المهن والوصف الوظيفي بمواقع مكاتب التوظيف: المنار، إجادة، إنجاز، الأخطبوط، ومكتوب.

٣- المقابلة المعلوماتية كمقابلة العاملين في المؤسسات الحكومية والخاصة للحصول على المعلومات ومقابلة المرشد التربوي، والمعارف.

٤- مراكز الإرشاد المهني، وصندوق الملك عبد الله الثاني للإرشاد المهني وديوان الخدمة المدنية، والتشغيل الوطني.

٥- النقابات المهنية والعمالية والمؤسسات التي تصدر التشريعات المتعلقة بالمهن وسوق العمل مثل: وزارة العمل، ووزارة الطاقة.

٦- المؤسسات المعنية مباشرة بإعداد كوادر المهن المختلفة مثل: (نشاط)، الجامعات، المعاهد، الكليات، ومؤسسات التدريب المهني.

قامت المرشدة بتقسيم الطالبات إلى سبع مجموعات وزودت كل مجموعة بدليل هاتف وطلبت من الطالبات إحصاء عدد الأعمال التي تندرج تحت التصنيفات الآتية:

١- خدمات الأبنية والإنشاءات.

٢- الرعاية الصحية.

٣- الخدمات الغذائية.

٤- النقل.

٥- الحقوق.

٦- الصناعة.

٧- الفنون.

٨- الاتصالات.

٩- متنوع.

١٠- مستهلك.

١١- ترفيه وتنزه.

١٢- خدمات تربوية.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الطالبات قامت المرشدة بعمل رسم بياني تُظهر فيه عدد الأعمال لكل تصنيف، وناقشت معهن أي تصنيف احتوي على أعلى عدد من الأعمال والآخر الذي احتوى على العدد الأقل.

نهاية الحصة:

أدارت المرشدة نقاشاً تعلق بحاجة المجتمع إلى تلك الأعمال، ومستقبل المجتمع إذا تم التخلي عن واحدة من تلك التصنيفات، وطلبت من الطالبات إحضار الورقة التي تضمنت أسماء المهن التي تم طرحها في الحصة الأولى، والتي دُوِّن بجانبها عناوين وأرقام هواتف الموظفين وأسماؤهم استعداداً للحصة القادمة.

الحصة السابعة

المعلومات المهنية

الأهداف العامة للحصة:

١. أن تتعرف الطالبات على كيفية الحصول على المعلومات المهنية بواسطة الشبكة العنكبوتية المعروفة بالانترنت.

٢. أن تتعرف الطالبات على نوعية المعلومات المفيدة للقيام بعملية الاختيار المهني.

الأدوات: بطاقات ، أقلام، أجهزة، حاسوب.

الاستراتيجيات: المجموعات واللعب الجماعي.

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له خمس دقائق :

- أخذت المرشدة الطالبات إلى غرفة الحاسوب وتم التوزيع على شكل مجموعات بحيث كان لكل مجموعة جهاز حاسوب خاص بها تم استخدامه في عملية البحث عن المعلومات المهنية. وبدأت المرشدة الحصة بتعريف الشبكة العنكبوتية (الانترنت) على أنها أداة تقدم خدمات نفيسة للباحثين عن الوظائف، وأسهل طريقة للحصول على المعلومات المعنية هي طباعة اسم المهنة التي نريد التعرف عليها، وتقدم المرشدة مثالاً تطبيقاً للعرض وتكمل الحديث بأن طباعة اسم المهنة قد لا يوفر لنا المعلومات الكافية والمطلوبة عنها؛ لذا قد نطبع عبارة دليل المهن أو الوصف الوظيفي ونبحث عنها من خلال ذلك، ومن الممكن أيضاً التعرف على المهن من خلال مواقع لمكاتب التوظيف التي تقدّم وصفاً للمهنة المطلوبة وتقدم اسماء لمؤسسات تتوفر لديها شواغر للمهنة التي نبحث عنها.

الإجراء الثاني وخصص له ثلاثون دقيقة:

- وزعت المرشدة على كل طالبة ثلاث بطاقات احتوت ثلاثة أسماء لمهن متنوعة وطلبت من كل مجموعة البحث عن هذه المهن المختلفة، وتدوين المعلومات المتعلقة بها على البطاقات المخصصة لها، وبعد الانتهاء من هذا النشاط قامت المرشدة بالطلب من كل مجموعة قراءة ما تم تدوينه عن هذه المهن.

الإجراء الثالث وخصص عشر دقائق:

- أكملت المرشدة الحصة بعمل متابعة بين المجموعات، وذلك بسؤال المجموعات عن اسم المهنة التي تحتوي على المواصفات التي تذكرها والمجموعة التي أجابت إجابات صحيحة أكثر من غيرها تلقت جائزة رمزية.

نهاية الحصة:

ذكرت المرشدة أن هذه المعلومات قد لا تكون كافية لعمل الاختيار المهني؛ لذا قد يحتاج المرء اللجوء إلى مصادر أخرى. وقد طلبت المرشدة من الطالبات ذكر هذه المصادر والتي من بينها المقابلة المعلوماتية وهي عنوان الحصة القادمة.

الحصة الثامنة

المعلومات المهنية (المقابلة المعلوماتية)

الأهداف العامة للحصة:

١. أن تتعرف الطالبات على مفهوم المقابلة المعلوماتية.

٢. أن تتعرف الطالبات على أهداف المقابلة المعلوماتية.

٣. أن تتعرف الطالبات على كيفية إعداد مقابلة معلوماتية.

الأدوات: فيلم عن طريقة إجراء المقابلة

الاستراتيجيات: المناقشة، واستضافة موظف لتطبيق المقابلة.

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له خمس عشرة دقيقة:

- رحبت المرشدة بالطالبات ولخصت ما تم مناقشته في الحصة السابقة ووضحت بعد ذلك الآتي: قبل التوجه إلى دراسة التخصص الأكاديمي أو المهني للالتحاق بالوظيفة التي ترغبين فيها عليك التأكد من أن هذه الوظيفة موجودة وعليها طلب في سوق العمل في مجتمعنا فقد تتوفر الشواغر لهذه الوظيفة التي تطمحين إليها في مؤسسة دون سواها وبالتالي قد يتراءى لأذهاننا السؤال عن حال هذه الوظيفة في المؤسسات الأخرى، وهل هذه الوظيفة مطلوبة في القطاعات الحكومية والخاصة؟

إن معرفتنا لميولنا ومهاراتنا وقيمنا لا تكفي للقيام بالاختيار المناسب للمهنة بل لا بد لنا من التعرف على أنواع العمل وفرص التعلم التي تنسجم مع معرفتنا لذاتنا، ولكي نتوصل إلى تلك المعرفة وجب علينا اكتشاف المهن الجديدة والتخصصات التي لها مستقبل جيد في سوق العمل، كما ونحتاج أيضا إلى معرفة أنواع ورش العمل التدريبية المفيدة في تطوير وتعزيز مراكزنا المهنية وكفاءاتنا وتقدمنا الوظيفي فيما بعد، فنحن بحاجة إلى معلومات موثوقة تساعدنا على تقييم ما يقابل معرفتنا عن أنفسنا، ولهذه المعلومات عدة مصادر، فمنها المطبوع والالكتروني والأشخاص، وكلها تشكل حلقة وصل تقودنا للبحث عن الفرص المهنية.

لقد ظهرت عدة تساؤلات في خضم محاولتنا البحث عن المعلومات المهنية ومن بينها الآتي:

١. ما هي الأقسام والمجالات المهنية المطلوبة في سوق العمل؟
٢. ما هي أكثر المهارات والمؤهلات طلباً في سوق العمل؟
٣. ما هي الوظائف والمسؤوليات المهنية التي لا تزال تلفت انتباهي؟
٤. ما هي المجالات المهنية التي ما زلت أجهل عنها الكثير؟

واذا أثار اهتمامك التعرف على تخصص مهني معين، فإن الوقت قد حان للبحث من خلال المقابلة المعلوماتية، ذلك أنه من المفيد تكوين صورة مسبقة عن مكان العمل ومعرفة المزيد حتى نتمكن من تهيئة أنفسنا في حال ظهور الفرصة المناسبة للتوظيف، سواء أكانت هذه الفرصة متعلقة بالوظيفة المراد الالتحاق بها أم وظيفة مشابهة لها في أقسام ومؤسسات مختلفة، وهي أيضاً طريقة جيدة لترك انطباع جيد لدى من نقابلهم للحصول على المعلومات عن أنفسنا، ومن الممكن أن نتعين ونحصل على وظيفة في المكان الذي أجرينا فيها المقابلة سابقاً.

وأفضل المعلومات التي نحصل عليها تكون مقدمة من الأشخاص العاملين في المجال المهني الذي نرغب في مزاولته، وتعتمد المقابلات المعلوماتية على فكرة بسيطة، وهي إذا أردت معرفة ما يفعله المدير المالي وما هي مهماته الوظيفة؛ فعليك الحديث إلى أي شخص عامل في هذا المجال فأنت بذلك تحصل على وعي سليم لحقيقة هذه الوظيفة، وبيئة العمل التي تمارس فيها وما هو الجيد والسيّء فيها.

إن حصولنا على المعلومات المتعلقة بالمهن لا يمكن تحقيقه من مصدر واحد فما أن تبدأ بجمع المعلومات حتى تجد نفسك أمام كم متنوع وجديد منها مما يتيح لنا التفكير في مجالات مهنية لم نكن نعرفها بشكل جيد.

إن إجراء مقابلة معلوماتية يتطلب التحضير المسبق،كأن تقرأ ما هو مدون عن المنصب أو المهنة أو الوظيفة في المؤسسة التي هي هدفك في إجراء المقابلة المعلوماتية عنها وإعداد الأسئلة التي تريد معرفة إجاباتها مثل:

- ما هي المميزات المهمة لهذه المهنة؟
- ما الذي تحتاج معرفته عن هذه المهنة لتقرر؟
- ما طبيعة المكان الذي تكون به هذه المهنة؟
- هل هي مناسبة أم لا؟

ويمكنك التدريب على إجراء المقابلة بدءاً من الأشخاص الذين تعرفينهم، والعثور على الأشخاص الذين يعملون بالوظيفة التي ترغبينها، فأنت لن تخسري شيئاً من محاولتك ذلك، ولتحقيق هذا الأمر عليك القيام بالآتي:

أولاً: ابحثي عن بعض المؤسسات والشركات التي توظف الأشخاص في الوظائف التي ترغبين البحث عنها، واسألي الأصدقاء والأهل لمساعدتك في إيجاد من يعمل في الوظيفة التي تريدين جمع المعلومات عنها.

ثانياً: اكتبي رسالة أو ابعثي رسالة E-Mial توضحين فيها رغبتك في الحصول على معلومات عن الوظيفة التي تبحثين عنها.

ثالثاً: قومي بإجراء اتصال مع المؤسسة أو الشركة واسألي عن اسم الوظيفة التي تريدين مقابلة صاحبها.

ثالثاً: تكلمي بروية وبنبرة واضحة وتذكري أنك أنت من تطلبين مساعدة الشخص الذي تريدين مقابلته، واتبعي الخطوات التالية:

١. قدمي نفسك وسبب مكالمتك له.
٢. وضحي له كيف حصلت على رقم هاتفه.
٣. اخبري الشخص عن نوع الوظيفة أو المهنة التي تريدين البحث عنها.
٤. اشرحي له بأنك لن تأخذي من وقته سوى عشرين دقيقة.
٥. إذا كان الشخص مشغولاً اطلبي منه ترتيب موعد أو سؤاله عن هذه المعلومات عن طريق الهاتف أي إجراء المقابلة عن طريق الهاتف.

وإذا رفض الشخص التعاون معك، أو أنه لا يمتلك المعلومات التي تريدينها عنها عن المنهة، فاسأليه إذا كان يعرف شخصاً آخر بإمكانه أن يقدم المساعدة والمعلومات التي تريدين، وفي حال وافق الشخص على المقابلة، اشكريه وأكدي على الموعد ومكان المقابلة وزمانها، وإذا لم يستطع تحديد موعد عبري عن أسفك: أنا آسف على إزعاجك وأشكرك على منحك لي جزءاً من وقتك في هذه المكالمة.

وقبل اتصالنا ولقائنا مع أي شخص نريد مقابلته علينا أن نتهيأ وذلك بإعداد لائحة للأسئلة وتحضيرها في حال أجريت المقابلة المعلوماتية عن طريق الهاتف وتذكري أنه يتوجب عليك احترام وقت الشخص الذي ستقابلينه؛ لذا لا بد من استثمار هذا الوقت بشكل جيد.

بعد أن تعثري على الشخص الذي يعمل في الوظيفة التي تقومين أنـــت الآن بدراســتها، اطلبي مقابلته لمناقشة النظرة التي ينظرها ذلك الشخص إلى الوظيفة، وفي هذه المقابلـــة اســألي أنت الأسئلة الآتية:

١. منذ متى بدأت العمل في هذه الوظيفة؟
٢. منذ متى بدأت العمل في هذه المؤسسة؟
٣. ما هي مسؤولياتك الرئيسة؟
٤. ما هي المكافآت الرئيسة التي تعود عليك من هذه الوظيفة؟
٥. ما هو أكثر شيء تحبه بهذه الوظيفة؟
٦. ما هي أكثر الإحباطات الرئيسة في هذه الوظيفة؟
٧. ما هي أكثر المشكلات تكراراً؟
٨. هل وظيفتك الآن أفضل أو أسوأ مما كانت عليه قبل سنوات ؟ لماذا؟
٩. ما هي النصيحة التي يمكن أن تقدمها لشخص قادم لإشغال وظيفة مثل وظيفتك؟
١٠. ما هي الخبرة العملية المطلوبة لهذه الوظيفة؟
١١. هل هناك فرص متاحة للتقدم لهذه الوظيفة؟
١٢. كم عدد ساعات العمل في هذه المهنة؟
١٣. من هو الشخص المشرف عليك مباشرة؟
١٤. ما مقدار الراتب الشهري في بداية العمل؟
١٥. ما هو الحد الأدنى للرواتب في هذه الوظيفة؟
١٦. ما هي الوظائف والمهن الموجودة في هذه المؤسسة؟
١٧. هل تعرف أي شخص آخر قد يكون مفيداً لي أن أقابله؟

نوصي بأن تقومي بحفظ ملف خاص بهذه المقابلة وغيرها من المقـــابلات إلـــى جانـــب بطاقة منفصلة لكل شخص تمت مقابلته. وأدخلي اسم الشخص الذي أجريت معه المقابلـــة لفئتـــه الوظيفية، واسم المؤسسة والعنوان ورقم الهاتف والأسئلة والملاحظات.

الإجراء الثاني وخصص له عشر دقائق:

- عرضت المرشدة فيلماً يتحدث عن فتاه تقوم بإجرء مقابلة معلوماتية.
- طلبت المرشدة من الطالبات إعداد مقابلة معلوماتية وعرض ما تمّ جمعه من معلومات ومناقشته في الحصة القادمة كواجب بيتي.

الإجراء الثالث وخصص له عشرون دقيقة:

- تم إستضافة مرشدة المدرسة حيث طبقت إحدى الطالبات أمام الصف مهارة إجراء المقابلة المعلوماتية.

نهاية الحصة :

ذكرت المرشدة الطالبات بالواجب البيتي وهو إعداد وإجراء مقابلة معلوماتية.

الحصة التاسعة

اتجاه العمل

الأهداف العامة للحصة:

١. أن يزداد وعي الطالبات بمظاهر التغير في المجتمع المتمثلة بالمعرفة والمهارات الضرورية لمواكبة التقدم والتطور.

٢. أن تصف الطالبات آثار التغيرات التكنولوجية والاقتصادية على المجتمع والمهن.

الأدوات: أقلام، بطاقات، أوراق.

الاستراتيجيات: العمل في مجموعات، العصف الذهني، المناقشة والحوار.

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له عشرون دقيقة:

- رحبت المرشدة بالطالبات، ولخصت ما دار في الحصة السابقة، وسألت عن الواجب البيتي والصعوبات التي واجهتها الطالبات أثناء المقابلة كما طلبت تصوير المعلومات التي تم تدوينها من خلال المقابلات وتوزيعها على الطالبات للإفادة منها.

الإجراء الثاني وخصص له عشرون دقيقة.

- انتقلت المرشدة إلى موضوع حصة اليوم وقالت للطالبات: خلال التفكير في خياراتنا المهنية من المهم أن نأخذ بعين الاعتبار بشكل عام الاتجاهات العامة في سوق العمل الذي هو في حالة تغيرٍ دائم، والذي ازداد خلال العشرين سنة الماضية.
- وزعت المرشدة على الطالبات بطاقات كُتب عليها أسماء لأجهزة وأدوات واختراعات تمثل تطورات علمية وتكنولوجية ظهرت في المجتمع.

مثل: أجهزة الهواتف النقالة، الرسائل الإلكترونية، نظام التسجيل الذاتي، الكمبيوتر، الانترنت، أجهزة النسخ السريعة، البريد الصوتي، بطاقات الصراف الآلي، أجهزة تحديد الموقع في السيارات، الخدمات المصرفية بواسطة الكمبيوتر، أجهزة مراقبة دوام سير الموظفين والحضور والغياب، البصمة الالكترونية، البطاقات الممغنطة للتعريف بالأشخاص، أجهزة الأمان والانذار، حجز التذاكر للسفر بشكل آلي، نظام التعليم عن بعد، ووسائل النقل الحديثة والسريعة.

طلبت المرشدة من الطالبات وصف تأثير هذه الأجهزة والأدوات على:

١. ظهور وظائف جديدة.

٢. اندثار وظائف ومهن قديمة.

٣. تغير نوعية ممارسات العمل الوظيفي وأنشطته.

٤. تغير متطلبات العمل وبيئته.

٥. تغير نوعية الحياة وزيادة الأعباء المعيشية.

٦. تغير طبيعة المناخ الجوي.

- سألت المرشدة بعد وصف تأثير الأجهزة والاختراعات عن التغيرات المتوقعة على نواحي الحياة بعد عشر سنوات من الآن، واستمعت إلى توقعات الطالبات ثم قالت:

لقد غير ظهور التكنولوجيا الحديثة طريقة المؤسسات والشركات في إدارة أعمالها بشكل دراماتيكي بحيث مكنت أنظمة الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات هذه المؤسسات من التواصل عبر القارات مع المؤسسات والشركات الأخرى وتحويل أقسامها إلى أقسام مركزية وتقليل حجم كوادر موظفيها.

وهذا يعني أن التغيرات التي تحدثها التكنولوجيا إضافة إلى الوضع الاقتصادي للبلد تؤثر في خياراتنا للوظائف، فانخفاض العمالة أو التوظيف في قطاعات الزراعة والصيد والتعدين وتوافر الوظائف بنسب قليلة في قطاع الصناعة التحويلية، وتوافر المزيد من الوظائف نسبياً في قطاع الخدمات مثل: التجارة المجزأة والخدمات المالية والخدمات الصحية والشخصية وزيادة الأهمية للعمال والتوظيف في المؤسسات الصغيرة، وفي العمالة الذاتية وانتقال عقود العمل من المؤسسات الكبيرة إلى المؤسسات الصغيرة، وفي العمالة الذاتية ونمو سوق العمل المؤقت وسوق العمل الجزئي وانخفاض الوظائف التي لا تتطلب مهارة ونمو الوظائف التي تتطلب مهارات قوية واحترافية، وتتطلب أيضاً اكتساب المعارف والمهارات. كل ذلك يجعلنا نحرص على إعداد أنفسنا للمستقبل بتطوير المهارات واكتساب المعرفة والتحلي بالمرونة التي من أبرزها معرفة التعامل مع الكمبيوتر وبرامجه ومعرفة اللغة الانجليزية محادثة وكتابة.

نهاية الحصة:

شكرت المرشدة الطالبات، ولخصت ما دار في الحصة وذكَّرت الطالبات بعنوان الحصة القادمة وهو التخصصات بعد الصف العاشر.

الحصة العاشرة

التخصصات بعد الصف العاشر

الأهداف العامة الحصة:

١. أن تتعرف الطالبات على التخصصات التربوية والمهنية بعد الصف العاشر.

٢. أن تتعرف الطالبات على التخصصات التي يمكنها الالتحاق بها في الجامعات وكليات المجتمع والمعاهد بناء على تخصصها بعد الصف العاشر.

الأدوات: جهاز عرض البوربوينت: أوراق.

الاستراتيجيات: الحوار والمناقشة.

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له خمس وثلاثون دقيقة:

رحبت المرشدة بالطالبات وقدمت توضيحاً على النحو الآتي: في نهاية العام الدراسي سيتم مواجهة موقفٍ يتطلب منكن اتخاذ قرار تربوي أو مهني يتم بموجبه تحديد المسار أو المجال الذي ستعملن فيه مستقبلاً، وإن هذا القرار متعلق باختياركن للتخصص التربوي أو المهني بعد الصف العاشر؛ لذلك نقف اليوم على مجموعة من المعلومات المتعلقة بالفرص التربوية والمهنية التي تهم الطالبات في الصف العاشر وتشمل معلومات عن التعليم الثانوي الشامل/ التعليم المهني/ كليات المجتمع والجامعات، وسنبدأ الحديث عن التعليم الثانوي بعد الصف العاشر حيث يتألف التعليم الثانوي من مسارين هما:

أولاً: مسار التعليم الثانوي الشامل وينقسم إلى قسمين:

١. التعليم الثانوي الشامل الأكاديمي ومدته سنتان بعد إنهاء الصف العاشر بنجاح، ويؤهل خريجوه للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وينقسم إلى خمسة أفرع: العلمي، الإدارة المعلوماتية، الأدبي، التعليم الصحي والشرعي.

٢. التعليم الثانوي الشامل المهني مدته سنتان بعد إنهاء الصف العاشر بنجاح، إذ تقدم الطالبة في نهايته شهادة الدراسة الثانوية العامة المهنية؛ فتؤهلها للعمل في سوق العمل، كما تسمح هذه الشهادة للطلبة التقدم للقبول في الجامعات والكليات في تخصصات محددة شريطة

دراسة مادتين إضافتين مقررتين للفرع المهني والنجاح فيهما، ويتم حساب علامتي هاتين المادتين بدلاً من علامات التدريب العملي لأغراض القبول الجامعي.

ومن فروع التعليم الثانوي المهني الشامل نذكر الآتي:

أ. الفرع الزراعي وفيه تخصصات الانتاج النباتي والحيواني، ويحق لخريجيه الالتحاق بكليات المجتمع والجامعات بعد دراسة مبحثي الكيمياء والأحياء، والنجاح فيهما في شهادة الدراسة الثانوية العامة.

ب. الفرع الفندقي ويحق لخرِّيجيه الالتحاق بكليات المجتمع والجامعات بعد دراسة مبحثي الرياضيات والجغرافيا والنجاح فيهما في شهادة الدراسة الثانوية العامة.

ج. الفرع الصناعي ويحق لخريجيه الالتحاق بكليات المجتمع والجامعات بعد دراسة مبحثي الرياضيات والفيزياء، والنجاح فيهما في شهادة الدراسة الثانوية العامة.

د. فرع الاقتصاد المنزلي وفيه التخصصات الآتية: إنتاج الملابس، تربية طفل، التجميل، ويحق لطلبته الالتحاق بكليات المجتمع والجامعات بعد دراسته مبحثي الكيمياء والأحياء والنجاح فيهما في شهادة الدراسة الثانوية.

ثانياً: مسار التعليم الثانوي التطبيقي

ويقوم على إعداد وتدريب الطلاب مهنياً ومدته سنتان بعد إنهاء الصف العاشر، ولا يتقدم طلبته لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة المهنية، وتُمنح شهادات من المراكز التي يتدربون فيها غير أن الخريجين يمكنهم التقدم لإمتحان الشهادة الثانوية العامة بعد سنة من انهائهم البرنامج التدريبي المتضمن التخصصات التالية:

البيع والخدمات التجارية	الطباعة والتجليد
الانشاءات	الصناعات النسيجية والجلدية
الإلكترونيات	الصناعات الغذائية
الخدمات الشخصية	المعالجة البيئية
الحرف اليدوية	المحاسبون والكتبة
التكييف والتمديدات الصحية	الفندقة والسياحة
تشكيل المعادن والصيانة الميكانيكية العامة	النفط والبتروكيماوات
التجارة والتنجيد والديكور	صيانة المركبات والآليات
تقنية المعلومات	صناعة المنظفات والثقاب والورق
مهن كهرباء قوى	

أما فيما يتعلق بالتخصصات التي يسمح لطلبة الفروع الأكاديمية التقدم لها فنذكر الآتي:

أولاً: الفرع العلمي:

يحق لطلبة الفرع العلمي الالتحاق والتنافس على أي تخصص في الجامعات مثل **تخصصات كلية الآداب:** كاللغة العربية، الآثار، الإرشاد، التطوير السياحي، الفلسفة، التاريخ، الجغرافيا، علم النفس، العلوم السياسية، برنامج العمل الاجتماعي وعلم الاجتماع. **وتخصصات كلية العلوم التربوية:** كعلم النفس التربوي، علم المكتبات، الإرشاد النفسي، التربية الخاصة، معلم صف، الإدارة التربوية، تربية الطفل. **وتخصصات كلية الشريعة** كأصول الدين، وقانون الشركات، والقانون المدني، والقانون التجاري، وقانون الشركات، وقانون العمال، والقانون الدولي، **وتخصصات كلية التجارة:** كالاقتصاد، المحاسبة، إدارة الأعمال، العلوم المالية والمصرفية، التسويق، نظم المعلومات الإدارية والإدارة العامة. **وتخصصات كلية اللغات** الانجليزية، واللغة الفرنسية، اللغة الإيطالية، واللغة الكورية، **وتخصصات كلية العلوم** كالرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية، والتكنولوجيا الحيوية، والجيولوجيا البيئية والتطبيقية. **وتخصصات كلية الزراعة** كالانتاج الحيواني وتكنولوجيا الغذاء والحمية، والبستنة والمحاصيل، وحماية النبات، والإدارة الزراعية والاقتصاد الزراعي، والأراضي والمياه والبيئة، وتنسيق المواقع وإنتاج الازدهار. **وتخصصات كلية الصيدلية** كعلوم الصيدلة ودكتور الصيدلية. **وتخصص الطب** في كلية طب الأسنان وكلية الطب. **وتخصص التمريض** في كلية التمريض **وتخصصات كلية** الهندسة المدنية وهندسة العمارة والهندسة الكهربائية والهندسة الميكانيكية والهندسة الكيمائية، والهندسة الصناعة وهندسة الميكاترونكس وهندسة الحاسوب. **وتخصصات كلية علم التأهيل** كالعلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي وتقنيات البصريات والأطراف الاصطناعية وعلوم السمع والنطق، والتصوير والأشعة والتحاليل الطبية. **وتخصصات كلية تكنولوجيا المعلومات** كعلوم الحاسوب، وأنظمة المعلومات الحاسوبية وأنظمة معلومات العمال وكلية الرياضة.

ثانياً: الفرع الأدبي والشرعي:

ويحق لطلبته التنافس والالتحاق بمختلف التخصصات في كليات الآداب، والشريعة، واللغات والتجارة والعلوم التربوية والحقوق، والرياضة.

ثالثاً: فرع الإدارة المعلوماتية (المسار الأول/ الإنساني)

ويحق لطلبته التنافس والالتحاق بتخصصات كلية الآداب (باستثناء اللغة العربية) وتخصصات كليات التجارة وإدارة الأعمال والعلوم التربوية والحقوق والرياضية والفنون الجميلة وتخصصات كلية تكنولوجيا المعلومات وتخصصات الرياضيات والأحياء وعلم الحاسوب وعلم البيئة في كلية العلوم وتخصصات كلية علم التأهيل كالعلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي وتقنيات البصريات والأطراف الاصطناعية وعلوم السمع والنطق، والتصوير والأشعة والتحاليل الطبية، وتخصصات كلية التكنولوجيا.

ب. فرع الإدارة المعلوماتية (المسار الثاني/ الهندسي)

وفيه يتم دراسة مبحثي الفيزياء والرياضيات اللذين يدرسان في الفرع العلمي، ويحق لطلبته التنافس والالتحاق بتخصصات كلية الآداب (باستثناء اللغة العربية) وتخصصات كلية اللغات الاجنبية وتخصصات كلية التجارة وإدارة الأعمال والعلوم التربوية والشريعة والحقوق والرياضة والفنون الجميلة وتخصصات كلية، تكنولوجيا المعلومات وتخصصات الرياضيات والأحياء وعلم الحاسوب وعلوم البيئة في كلية العلوم، وتخصصات تقنيات البصريات وتقنيات الأشعة والسمع والنطق في كلية العلوم الطبية المساندة والتأهيل وتخصصات هندسة الحاسوب وهندسة البرمجيات وهندسة الاتصالات والهندسة الصناعية في كلية الهندسة.

رابعاً: فرع التعليم الصحي:

ويحق لطلبته التنافس والالتحاق بتخصصات كلية التمريض والعلوم وتكنولوجيا المعلومات والعلوم والتربية والرياضية والعلوم الطبية المساندة والتأهيل وكلية الآداب (دون استثناء) وكلية التجارة وإدارة الأعمال، والحقوق وتخصص وقاية النبات والبستنة والمحاصيل والتحاليل الطبية وتنسيق المواقع وإنتاج الازدهار والإنتاج الحيواني وعلم تكنولوجيا الغذاء وتغذية الإنسان والمحميات والأراضي والمياه والبيئة والاقتصاد الزراعي وإدارة الأعمال الزراعية في كلية الزراعة وتخصصات كلية الشريعة.

والآن سنتحدث عن الكليات أو التخصصات التي يسمح لطلبة الفروع المهنية التقدم لها وهي كالآتي:

أولاً: الفرع الصناعي:

ويسمح لطلبته التنافس والالتحاق بتخصصات كلية الهندسة (باستثناء هندسة العمارة) وتخصصات كلية العلوم كافة وتخصصات كلية الزراعة وتخصصات كلية العلوم التربوية كافة وتخصصات كلية تكنولوجيا المعلومات كافة وتخصص التربية الرياضية وتخصص نظم معلومات إدارية في كلية التجارة وإدارة الأعمال دون بقية التخصصات في هذه الكلية.

ثانياً: فرع الاقتصاد المنزلي والفندقي:

ويحق لطلبته التنافس والالتحاق بتخصصات كلية الآداب واللغات الأجنبية، وتخصصات كلية التجارة وإدارة الأعمال وتخصصات كلية العلوم التربوية وكلية الشريعة.

ثالثاً: الفرع الزراعي:

يحق لطلبته التنافس والالتحاق بتخصصات كلية الزراعة، والعلوم والطب البيطري، وتكنولوجيا المعلومات والعلوم التربوية والتربية الرياضية وكلية الموارد الطبيعية والبيئية وتخصص نظم المعلومات الإدارية في كلية التجارة وإدارة الأعمال دون بقية التخصصات الأخرى في هذه الكلية.

ويكون الحد الأدنى للتنافس على القبول الجامعي لتخصص الطب وطب الأسنان (٨٥%) وتخصص الصيدلة ودكتور صيدلة والهندسة (٨٠%) والتمريض والشريعة وتكنولوجيا المعلومات والإدارة والحقوق والزراعة (٧٠%) والعلوم الطبية المساندة والتأهيل (٧٥%) وباقي التخصصات (٦٥%).

أما فيما يخص الجامعات وكليات المجتمع فلدينا عشر جامعات حكومية هي:

الجامعة الأردنية وتقع في مدينة عمان، جامعة اليرموك وتقع في مدينة إربد، جامعة مؤتة وتقع في مدينة الكرك، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية وتقع في مدينة إربد، الجامعة الهاشمية وتقع في مدينة الزرقاء، جامعة آل البيت وتقع في مدينة المفرق، جامعة البلقاء التطبيقية وتقع في مدينة السلط، جامعة الحسين بن طلال وتقع في مدينة معان، جامعة الطفيلة التقنية وتقع في مدينة الطفيلة،الجامعة الألمانية الأردنية وتقع في مدينة عمان.

أما الجامعات الخاصة فعددها أربع عشرة جامعة ونذكر منها الآتي:

جامعة العلوم التطبيقة الخاصة	وتقع في العاصمة عمان
جامعة عمان الأهلية الخاصة	وتقع على طريق السلط
جامعة فيلادلفيا الخاصة	وتقع على طريق مخيم البقعة
جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة	وتقع على طريق مطار الملكة علياء
جامعة البتراء الخاصة	وتقع على طريق مطار الملكة علياء
جامعة جرش الأهلية الخاصة	وتقع في مدينة جرش
جامعة الزرقاء الأهلية الخاصة	وتقع في مدينة الزرقاء
جامعة إربد الأهلية الخاصة	وتقع في مدينة إربد
جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا	وتقع في العاصمة عمان
كلية العلوم التربوية	وتقع في العاصمة عمان
الأكاديمية الأردنية للموسيقى	وتقع في العاصمة عمان
جامعة عمان العربية للدراسات العليا الخاصة	وتقع في العاصمة عمان
كلية الأردن الجامعية للتعليم الفندقي	وتقع في العاصمة عمان

وفيما يخص أسماء الكليات الأردنية الخاصة التابعة للجامعات الرسمية نذكر منها الكليات الخاصة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية فنياً وهي:

كلية القادسية	وتقع في العاصمة عمان بمنطقة الشميساني
كلية الخوارزمي	وتقع في شارع الجامعة الأردنية
كلية المجتمع العربي	وتقع مقابل الجامعة الأردنية
الكلية العربية	وتقع في منطقة الشميساني
كلية الملكة علياء	وتقع في منطقة العبدلي
كلية الاندلس	وتقع في منطقة الدوار الثامن
كلية حطين	وتقع مقابل منطقة الإذاعة والتلفزيون
كلية الأميرة ثروت	وتقع في منطقة الزرقاء بمنطقة وادي الحجر
كلية قرطبة	وتقع في مدينة الزرقاء
كلية الزرقاء الأهلية	وتقع في مدينة الزرقاء
كلية غرناطة	وتقع في مدينة اربد

كلية الرازي	وتقع في مدينة اربد
كلية ابن خلدون	وتقع في مدينة اربد
كلية المفرق الأهلية	وتقع في مدينة المفرق
كلية عمون للتعليم الفندقي	وتقع في مدينة عمان بالدوار الخامس
معهد الدراسات المصرفية	وتقع في مدينة عمان بمنطقة الشميساني
الكلية الأردنية للعلوم والتكنولوجيا	وتقع في مدينة إربد بشارع أيدون
الكلية الأردنية الكندية	وتقع في عمان بمنطقة الجامعة الأردنية

وفيما يتعلق بالكليات التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية إدارياً ومالياً وأكاديمياً فنذكر الآتي:

كلية عمان	وتقع في مدينة عمان في منطقة جبل الحسين
كلية عمان الهندسية التكنولوجية	وتقع في مدينة عمان في منطقة ماركا الشمالية
كلية الأميرة عالية	وتقع في مدينة عمان بمنطقة الشميساني
كلية السلط	وتقع في مدينة عمان بمنطقة المنشية
كلية الزرقاء الحكومية	وتقع في مدينة الزرقاء
كلية إربد	وتقع بمدينة إربد في منطقة الحي الشرقي
كلية حطين للمهن الهندسية	وتقع في مدينة اربد بمنطقة الحصن
كلية الكرك	وتقع في مدينة الكرك بمنطقة زاخوم
كلية عجلون	وتقع في مدينة عجلون
كلية الطفيلة للمهن الهندسية	وتقع في مدينة الطفيلة بمنطقة العيص
كلية معان في مدينة معان وكلية الدعوة وأصول الدين	وتقع في مدينة عمان بمنطقة تلاع العلي
كلية المركز الجغرافي الملكي الأردني	وتقع في مدينة عمان بمنطقة الجبيهة
كلية العلوم الإسلامية	وتقع في مدينة عمان بمنطقة اللويبدة
كلية الأميرة رحمه للخدمة الاجتماعية	وتقع في منطقة علاّن
كلية الملكة نور الفنية	وتقع في منطقة ماركا الشمالية
كلية العقبة	وتقع في مدينة العقبة

وأما كليات وزارة الصحة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقة فنياً فمنها:

كلية المهن الطبية المساعدة في مدينة الزرقاء على طريق ياجوز.

كلية المهن الطبية المساعدة في مدينة إربد.

كلية رفيدة الإسلامية في مدينة الزرقاء.

كلية نسيبة المازنية في مدينة إربد.

وفيما يخص الكليات العسكرية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية فنياً نشير بالذكر إلى الآتي:

كلية الخدمات الطبية للمهن المساعدة في منطقة ماركا الشمالية وكلية الشريف ناصر بن جميل للاتصالات في مدينة الزرقاء وكلية الأمير حسن للعلوم الاسلامية في مدينة الزرقاء وكلية الأمير الحسين بن عبدالله الفنية العسكرية في مدينة الزرقاء وكلية الأمير فيصل الفنية في منطقة ماركا.

نهاية الحصة :

وزعت المرشدة على الطالبات قائمة بأسماء الجامعات وكليات المجتمع ومواقعها والتخصصات التي تُدرَّس فيها، وطلبت من الطالبات تدوين أسماء الكليات، والتخصصات المتوقع الالتحاق بها بناء على خياراتهن الأكاديمية والمهنية.

الحصة الحادية عشرة

طريقتي في اتخاذ القرار

الأهداف العامة للحصة:

١. أن تتعرف الطالبات على مفهوم المشكلة وحل المشكلة واتخاذ القرار.

٢. أن تتعرف الطالبات على الأنماط المختلفة من اتخاذ القرار وحل المشكلات.

٣. أن تتعرف الطالبات على خطوات حل المشكلة واتخاذ القرار.

الأدوات: أوراق، أقلام، جهاز عرض بوربونيت.

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له خمس عشرة دقيقة:

- رحبت المرشدة بالطالبات ولخصت ما دار في الحصة السابقة وقالت: تحدثنا في الحصة السابقة عن التخصصات التربوية والمهنية التي من الممكن الالتحاق بها بعد الصف العاشر، وتحدثنا أيضاً عن المعاهد والجامعات والكليات والمجتمع، وما فيها من تخصصات يستطيع الطلاب التنافس عليها فهذه المعلومات مهمة في عملية اتخاذ القرار المهني.

والمعلومات على وجه العموم ليست ضرورية في عملية اتخاذ القرار فحسب بل في حلنا للمشكلات التي نواجهها في حياتنا اليومية، فنحن نتعرض يومياً لمواقف نحتاج فيها إلى اتخاذ قرار، فالطالب يواجه يومياً مواقف قد تسبب له مشكلات ومضايقات إذا لم يحلها بشكل مناسب، مثل حصوله على درجة منخفضة في أحد الامتحانات، أو حدوث خلاف مع أحد مدرسيه، أو والديه أو أصدقائه.

وتعرف المشكلة بالفجوة القائمة بين وضع راهن موجود لمسألة تؤرق صاحبها وبين وضع يُراد الموصول إليه، أو ببساطة تعرف الفجوة بالفرق بين ما أنت عليه وبين ما تريدين أن تكوني عليه. وإن الوعي بوجود الفجوة يساعد الفرد على معرفة وجود مشكلة، ولا تتعلق المشكلة دائماً بأمر سلبيّ بل هي في أغلب الأحيان تتعلق بأمر إيجابي، كمشكلة اختيار المهنة الأفضل من بين مهنتين جيدتين، أو مشكلة اتخاذ قرار يتعلق بطريقة استثمار ربح أو جائزة نقدية حصلت عليها.

كما يعمل الوعي بوجود الفجوة على تحفيز الفرد للانخراط في حل المشكلة التي تعرف بسلسلة من عمليات التفكير التي يستخدم فيها المعلومات المرتبطة في المشكلة للوصول إلى خُطة لإزالة الفجوة وإغلاقها، أي كيف تُزال الفجوة؟

أما اتخاذ القرار فيتضمن عملية حل المشكلة إلى جانب العمليات المعرفية والانفعالية الضرورية لتطوير خُطة، واتخاذ الإجراءات والتدابير المناسبة لمتابعة إتمام الخُطة وإحراز الحل أي تحويل الاختيار إلى فعل.

الإجراء الثاني وخصص له عشر دقائق:

- وزعت المرشدة قائمة بأنماط اتخاذ القرار على الطالبات وقالت: "يتفاوت الأفراد في نمط اتخاذهم للقرارات وحل المشكلات، وقد يتساءل المرء كيف تُتخذ القرارات عادة؟ ولمعرفة ذلك سأقدم لك ورقة تتضمن أنماطا لاتخاذ القرار، اقرئيها جيداً واختاري أياً من هذه الأنماط الأقرب إلى نمطك".

أنماط اتخاذ القرار

المندفع: يتخذ قراره بسرعة دون التعمق في جمع المعلومات.
ويكوِّن حكماً نهائياً حِيال المشكلة دون سابق تفكير جاد معتمداً على ما يبدو صواباً بالنسبة له.
يختار أول فكرة تطرأ على باله لحل المشكلة دون النظر للبدائل الأخرى.

القدري: يؤمن بأن المواقف والأقدار هي التي تحدد قراراته.

المطاوع: يسمح للآخرين بأن يُقرروا الأمور عنه ويتبع ما يمليه عليه الآخرون في اختيار أفضل البدائل والاختيارات المستقبلية.

المؤجل: يؤجل اتخاذه للقرار لآخر لحظة، وقراره مبني على ضيق الوقت حيث لا يكون أمامه خيار إلا القرار.

العاطفي: يتخذ قراره بناء على مشاعره حيال المشكلة والبدائل.

المتردد: يتقبل حاجته للقيام بالاختيار لكنه لا يستطيع التوصل إلى قرار .

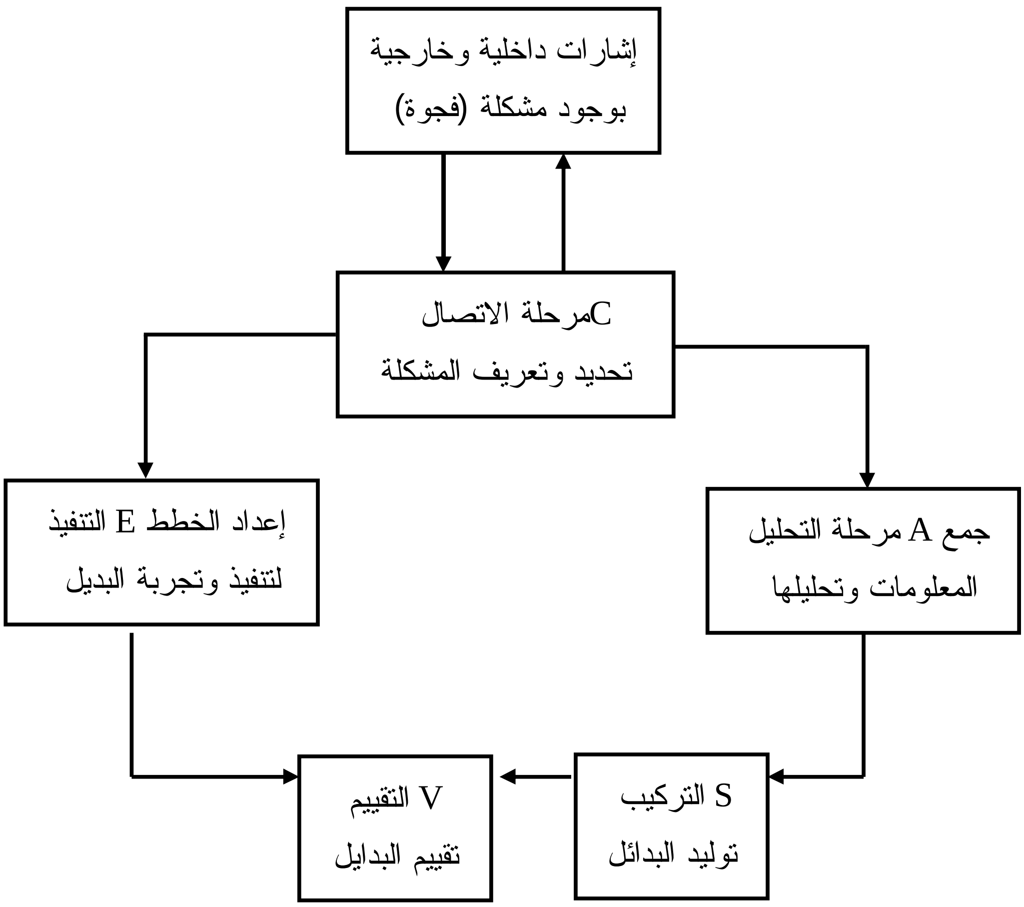
والمُخطط: يتقصى الحقائق ويتفحص البدائل ويختار الأنسب من بينها ويوازن ما بين حاجاته المعرفية والانفعالية وتكون قراراته مبنية على المعلومات وعلى استنتاجاته.

الإجراء الثالث وخصص له عشرون دقيقة:

- وضحت المرشدة الآتي:" بعد أن تعرفت على نمط حلك للمشكلات واتخاذ القرار دعينا نسأل لماذا من المهم أن نحسن طريقتنا لحل المشكلات، وكيف سيكون ذلك؟

جميع المشكلات وغيرها نحلها باستخدام الخطوات نفسها " عرضت المرشدة رسماً توضيحياً لمراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار ، ثم قدمت لمحة عامة عن خطوات حل المشكلات، وناقشتها مع الطالبات مركزةً على توجيه النقاش نحو الفائدة الشخصية التي تعود على كل منهن كنتيجة لتحسن مهاراتهن في حل المشكلات كالآتي:

مراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار



يتبين من الرسم التوضيحي أن الخطوة الأولى في حل المشكلات واتخاذ القرارات تكون في مرحلة الاتصال communication،حيث يعي الفرد في هذه المرحلة وجود مشكلة (فجوة) بين ما هو عليه وبين ما يريد الوصول إليه ووصف الوضع كما تمناه بغياب المشكلة من خلال إشارات داخلية وخارجية.

والإشارات الداخلية تكون انفعالية وسلوكية وفسيولوجية، وهي إشارات مرتبطة بالفرد ويمكن معرفتها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

ماذا تشعر، وتفكر، وماذا تفعل عندما تواجهك مشكلة؟

فعندما تراودك مشاعر وانفعالات سلبية كالضيق والتوتر والقلق من موقف تواجهه، فهذا مؤشر على وجود شيء يستدعي أن يتدخل المرء لحله، وأحيانا يحاول الفرد تجاهل المشكلة أو الموقف الذي يتطلب منه اتخاذ القرار وبذلك لا يتم حل المشكلة، وفي كثير من الاحيان يغرق الفرد في التفكير ولا يستطيع النوم ويصيبه الأرق أو توتر في العضلات أو آلام في الرأس والمعدة جرّاء وجود المشكلة التي لم يجد حلاً لها.

أما الإشارات الخارجية فتتضمّن أحداثاً سلبية او إيجابية بالإضافة إلى التصريحات التي يدلي بها الأشخاص والمقربون من الفرد صاحب المشكلة.

ويمكن تحديد هذه الإشارات من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- الذين يكونون معك؟ وماذا يفعلون؟ هل يؤثرون على المشكلة؟

٢- اين تحدث المشكلة؟

٣- متى تحدث المشكلة؟

٤- كم يتكرر حدوثها؟

إن تحديد المشكلة هو الوصول إلى تعريف دقيق لها، فلكل مشكلة جوانب مختلفة، ولحلها بشكل فعال يجب أن أعرف بالضبط ما الذي يضايقني وأريد تغييره.

ثم أوضحت المرشدة بالأمثلة أهمية تحديد المشكلة وتأثير التحديدات المختلفة على الحلول التي ستستخدم لها.

الإجراء الرابع وخصص له عشر دقائق:

طلبت المرشدة من الطالبات طرح مشكلة يواجهنها حالياً، أو سبق وتعرضن لها أو سـمعن بهـا للتدرُّب على تعريف وتحديد المشكلة من خلال نموذج (٣) تحديد المشكلة.

نموذج (٣) تحديد المشكلة

المشكلة (الفجوة) :
الإشارات الداخلية:
الانفعالات السلبية:
ردود الفعل السلوكي:
ردود الفعل الفسيولوجية:
الإشارات الخارجية:
الأحداث السلبية أو الإيجابية:
تصريحات الأفراد المقربين:

نهاية الحصة:

طلبت المرشدة من الطالبات اختيار مشكلة واجهتهن وتطبيق مهارة تحديد المشكلة كواجب بيتي.

الحصة الثانية عشرة

كيف أتخذ قراري

الأهداف العامة للحصة:

١. أن تتدرب الطالبات على مهارة تحديد الأهداف وجمع المعلومات وتوليد البدائل بالاستعانة بنموذج مراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار.

الأدوات: أوراق، أقلام، لوح قلاب، طباشير، لوح.

الاستراتيجيات: دراسة حالة، المناقشة الجماعية

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له خمس دقائق:

- بدأت المرشدة الحصة بتلخيص ما دار في المرة السابقة ومناقشة الواجب البيتي وإجابات الطالبات على تساؤلاتهن.

الإجراء الثاني وخصص له خمس عشرة دقيقة:

انتقلت المرشدة إلى توضيح المراحل التي تلي مرحلة تحديد وتعريف المشكلة، وهي مرحلة تحديد الأهداف ومرحلة جمع المعلومات (التحليل) ومرحلة توليد البدائل (التركيب) حيث شرعت المرشدة بالقول: إن على الفرد بعد قيامه بتحديد المشكلة تحديد الأهداف التي يجب أن تكون كالآتي:

١- (منطقية) واقعية.

٢- قابلة للتحقيق.

٣- محددة.

٤- قابلة للتحقيق ضمن فترة زمنية محددة.

٥- تتفق مع قيم الفرد.

٦- سهلة القياس.

إنّ تحديد الهدف جزء من تعريف المشكلة، وهو تحديد ما الذي تريد الوصول إليه، ووصف الوضع كما تتمناه بغياب المشكلة.

وأدارت المرشدة نقاشاً وضحت من خلاله كيف أن الأهداف المختلفة تؤدي إلى استراتيجيات متنوعة لحل مشكلة محددة، مؤكدةً على أهمية الأهداف الواضحة في علمية حل المشكلات،

ويجب الإشارة إلى أن عملية اختيار الهدف تتم بتوليد الفرد لأهداف متعددة ثم اختيار هدفه الأمثل من بينها. وبعد انتهاء النقاش قامت المرشدة بتدريب الطالبات على تحديد الأهداف بطرح عدة أمثلة توضيحية، وناقشت المجموعة بالتمرين و طلبت من الطالبات تحديد هدفين يمكن إنجازهما خلال أسبوع، وهدفين آخرين يمكن تحقيقهما بعد مضي سنه:

الإجراء الثالث وخصص له عشرون دقيقة:

- وضحت المرشدة المرحلة التالية بعد تحديد الأهداف، وهي الانتقال إلى مرحلة جمع العناصر المكونة لموقف المشكلة؛ ليتسنى للفرد تكوين تصور ذهني واضح للمشكلة وتأتي المعلومات على نوعين: النوع الأول يتعلق بالفرد نفسه صاحب المشكلة، والنوع الثاني يتعلق بالفرد نفسه أو المحتوى الذي تحدث فيه المشكلة، وينبغي على الفرد أن تكون لديه صورة واضحة عن سماته الشخصية، ومهاراته، وقيمه، وما حوله، وما يكرهه، إضافة إلى معرفته للأمور التي لا يستطيع الاستغناء عنها والأمور التي من الممكن التغاضي والتنازل عنها.

ومما يميز هذه الصورة عن الذات أنها مخزنة في الذاكرة، والأحداث التراكمية لدى الفرد هي أقرب ما تكون نابعة من تفسيره للتجارب السابقة التي مر بها، فهي كما يراها من وجهة نظره ويختلف إدراكه لها بناء على برهان من وجهة نظره، ويختلف إدراكه لها بناء على حالته الانفعالية وقت استرجاعه لها من الذاكرة، وقد يتوصل الفرد خلال مرحلة التحليل إلى معلومات جديدة متعلقة بالمشكلة نفسها لتحتل مرتبة معينة في ذاكرته ويسترجعها لتساعده على حل المشكلة وينتقل إلى مرحلة توليد البدائل (التركيب).

قدمت المرشدة مثالاً لتطبيق عملية جمع المعلومات وأدارت نقاشاً مع الطالبات حوله، وانتقلت إلى توضيح مرحلة التركيب قائلةً: "تتضمن مرحلة التركيب توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار والحلول حول موضوع ما، فإذا سألت كيف يمكننا الاستفادة من وجود صندوق خشبي قديم؟ أو ما هي الاستعمالات الأخرى لصندوق خشبي قديم؟ ستكون الإجابة بأن نولد أكبر عدد ممكن من البدائل والاستخدامات لهذا الصندوق ونختار أكثر البدائل ملائمة لحل المشكلة.

- عرضت المرشدة دراسة حالة لتطبيق مرحلة تحديد المشكلة وتعريفها وتطبيق تحديد الأهداف وجمع المعلومات وتحليلها وتوليد البدائل(التركيب) وهي كالآتي:

سناء طالبة في الصف العاشر تعاني من زيادة في الوزن وتتلقى تعليقات مزعجة ممن حولها لتخفيف وزنها، وقد حاولت سناء جاهدة إنقاص وزنها إلا أنَّ هذه المحاولات لا تستمر عادةً

سوى نصف يوم حيث أنها تشعر بالجوع وتباشر الأكل في آخر اليوم، بدأت سناء بعدم الاختلاط بالآخرين حتى عند مجيء الضيوف إلى البيت حيث لا تذهب لاستقبالهم، ومعظم أنشطتها في أوقات فراغها تكون جالسة أمام التلفاز، ولدى سؤال سناء عن وزنها وطولها أجابت أنّ طولها هو ١٥٦ ووزنها ٦٨ كليو غرام، وتشعر سناء بالإحباط وتدني ثقتها بنفسها، وما زاد هذا الشعور أنه وبعد شهرين ستكون لديهم مناسبة مهمة وهي زواج خالها ولا تجد ما يناسبها لترتديه في هذا العرس.

نهاية الحصة:

طلبت المرشدة من الطالبات تطبيق مراحل حل المشكلات التي تم شرحها في الحصص السابقة وتطبيقها على مشكلة تواجهها الطالبات حالياً، أو مشكلة سابقة كانت قد واجهتها.

الحصة الثالثة عشرة

كيف اتخذ قراري

الأهداف العامة للحصة:

١. أن تتدرب الطالبات على مهارة التقييم وتحديد الاستراتيجيات لتنفيذ الأهداف

الأدوات: أوراق، أقلام، لوح قلاب، طباشير، لوح.

الاستراتيجيات: دراسة حالة، المناقشة الجماعية

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له خمس دقائق:

- بدأت المرشدة الحصة بتلخيص ما دار في المرة السابقة، ومناقشة الواجب البيتي وتقديم تغذية راجعة وإجابة الطالبات على تساؤلاتهن.

الإجراء الثاني وخصص خمس عشرة دقيقة:

- انتقلت المرشدة إلى توضيح المراحل التالية بعد تحديد وتعريف المشكلة، وتحديد الأهداف وجمع المعلومات (التحليل) و توليد البدائل (التركيب)، وهي مرحلة تقييم البدائل وتحديد الاستراتيجيات لتنفيذ الأهداف قائلة:" تتمثل مرحلة التقييم في وزن البدائل المحددة التي تم انتقاؤها من مجموعة البدائل التي تم توليدها في مرحلة التركيب، وذلك بحساب سلبيات وإيجابيات كل بديل، ومعرفة الآثار المترتبة على الفرد نفسه والمقربين منه في حال تم تبني البديل لحل المشكلة.
- وزعت المرشدة نموذج تقييم البدائل على الطالبات، وتم تطبيق مهارة تقييم البدائل على حالة سناء.

نموذج تقييم البدائل

رقم البديل	البديل	تقييم النواتج		تقييم إجمالية نجاح البديل	التفضيل الشخصي لكل بديل
		إيجابيات	سلبيات		
١					
٢					
٣					
٤					
٥					

الإجراء الثالث ويخصص له عشرون دقيقة:

- انتقلت المرشدة بعد تدريب الطالبات على تقييم البدائل إلى توضيح مرحلة التنفيذ قائلة:

"إن من يحل مشكلة يحتاج إلى خطة لكيفية السعي لتغيير الأوضاع والوصول إلى الهدف الذي تم تحديده في المراحل الأولى لعملية تعريف المشكلة، فإعداد الخطط جُزء مهم من عملية حل المشكلة وهي عبارة عن تحديدٍ للطرق التي توصلنا للأهداف وتوليد أكبر قدر ممكن منها واختيار أكثرها ملاءمة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١)- عملياً، هل أستطيع أن أفعل هذا؟

٢)- الالتزام: هل سأفعل هذا؟

٣)-الصعوبات: هل هناك معيقات تعيق وصولي للهدف إذا تبنيت هذه الطريقة؟

٤)- ما مدى نجاح هذه الطريقة في الوصول إلى الحل؟

- استعانت المرشدة بالمثال السابق لحالة سناء، وطلبت من الطالبات إعداد خُطة للوصول إلى الهدف الذي تم صياغته في التمارين السابقة من خلال تعبئة نموذج إعداد الخُطة وتحديد خطوات التنفيذ وهو كالآتي:

الخطة

الإســــــــم: .... التـــــــــاريخ:.............................

الهدف:...

أمور وخطوات (مهام) أقوم بها لتساعدني في تحقيق هدفي	معلومات وأشخاص أحتاجهم لمساعدتي في مهمتي لتحقيق الهدف	تاريخ اليوم	اتمام المهمة ( )

- وضحت المرشدة المرحلة الأخيرة من مراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار وهـــي العودة إلى مرحلة الاتصال من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل تم إغلاق الفجوة (المشكلة)؟

٢. هل تحسنت مشاعري السلبية وردود فعلي الفسيولوجية التي واجهتها في بداية المشكلة؟

٣. هل اتخذت التدابير اللازمة لتحقيق هدفي؟

(واجب بيتي):

بعد انتهاء التدريب أعطت المرشدة واجباً بيتياً للطالبات وكان كالآتي:

إيمان طالبة في الصف العاشر، وقد أخبرتها المعلمة أنه مع نهاية الفصل الثـــاني ســـيكون عليها تعبئة نموذج التخصص الأكاديمي أو المهني الذي يتوجب عليها الالتحـــاق بـــه بعـــد مرحلة الصف العاشر، وتشعر إيمان بالتردد فهي لا تميل إلى التخصص العلمـــي رغـــم أن معدلها يؤهلها للالتحاق به، وهي تجد نفسها في التخصص الأدبي، ولكـــن جـــدتها وعمتهـــا

مقتنعتان أن تخصص (العلمي) أفضل وأنه يتيح لها فرصة دخول أي تخصص في كليات المجتمع والجامعات، في حين أن والد إيمان ووالدتها مقتنعان بدخول إيمان التخصص الذي تراه مناسباً، وتعي إيمان أنّ الاختيار في هذه المرحلة سيترتب عليه اختيار آخر وهو التخصص الجامعي، فهناك معلومات أخرى تنقصها لتحديد اختياراتها بشكل ناجح.

تبنّي المشكلة المطروحة وكأنها مشكلتك الشخصية وبإمكانك أن تغيري المعطيات لتلائم وضعك الشخصي وطبقي مراحل دورة حل المشكلات واتخاذ القرار مستعينة بالمعلومات التي حصلت عليها من الحصص السابقة ودونيها في حصيلتك المهنية وفي أوراق عمل أخرى لتعبئة النموذج التالي:

الميول: ١ - ٢ - ٣ -	الجامعات والكليات: ١ - ٢ - ٣ - ٤ -
القيم: ١ - ٢ - ٣ -	أمور أرغب في تطويرها: ١ - ٢ - ٣ -
المهارات: ١ - ٢ - ٣ -	معاهد : ١ - ٢ - ٣ -
الخيارات والبدائل المهنية: ١ - ٢ - ٣ -	

الحصة الرابعة عشرة

كيف تؤثر أفكاري على اتخاذي للقرار

الأهداف العامة للحصة:

١. أن تتعرف الطالبات على مفهوم التفكير وكيفية تشكل الأفكار.

٢. أن يزداد وعي الطالبات بتأثير الأفكار على حياة الأفراد.

٣. أن تميز الطالبات بين الأفكار السلبية والإيجابية.

الأدوات: أقلام، أوراق، لوح، طباشير، نموذج شكل.

الاستراتيجيات: المناقشة الجماعية:

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له عشر دقائق:

رحبت المرشدة بالطالبات، وناقشت الواجب البيتي وقدمت تغذية راجعة وأجابت عن أسئلة الطالبات.

الاجراء الثاني وخصص له عشر دقائق:

- وزعت المرشدة على الطالبات ست بطاقات كُتب عليها جمل وعبارات كالآتي:

١. أنا إنسانه فاشلة لا نفع لي ولا أحسن التصرف.

٢. كل الرجال (زي) بعض.

٣. الحظ لا يحالفني بالمرة.

٤. مستحيل (يصير معي زي ما بصير معها).

٥. رأيهم بي لن يتغير سواء (عملت اللي بدهم مني أو ما عملته كله واحد).

٦. دائماً هي الانسانة الجيدة وأنا السيئة.

- سألت المرشدة الطالبات وناقشت شعورهن من ترديد هذه الكلمات وكيف تكون ردود فعلهن وتصرفاتهن في تعاملهن مع من حولهن بسبب ترديد هذه الكلمات.
- وضحت المرشدة عنوان الدرس " كيف تؤثر أفكاري على اتخاذي للقرار" قائلة: سنتعرف اليوم على مفهوم التفكير، وكيفية تشكل الأفكار لدينا. التفكير عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، وقد توصلت البحوث والدراسات البيولوجية والعصبية حول تكوين الدماغ البشري وتطوره إلى معلومات قيمة عن تركيب الدماغ

أدت إلى ظهور تفسيرات جديدة لوظائفه، فالدماغ البشري عند الولادة يحتوي ما بين ١٠٠ و ٢٠٠ بليون خلية عصبية بين هذه الخلايا عشرة آلاف خلية في الأنش المكعب ومع أن وزن الدماغ يبلغ حوالي ٢% من وزن الجسم حوالي ١٤٠٠ غم في سن الرشد – إلا أنه يستخدم ٢٠% من كامل الطاقة التي يصرفها جسم الإنسان ويولد الدماغ وابلاً من الطاقة في حالة الوعي وتنتقل المعلومات فيه بسرعة ٢٥٠ ميلاً في الساعة وتعتبر بين جانبي الدماغ الأيمن والأيسر بلايين الوحدات من المعلومات في الثانية، ويقدر ما يستخدمه الإنسان من طاقة الدماغ بنسبة تقل عن ٥%.

طرحت المرشدة السؤال الآتي على الطالبات: كيف تتشكل الأفكار؟ ودوّنت إجابات الطالبات على اللوح واستهلت حديثها كالآتي: يستقبل العقل كل ما نراه أو نسمعه أو نمر به من أحداث، ويقوم بتخزينه في الذاكرة التي لا تخزن الحدث ذاته فقط، بل وتخزن أيضا المشاعر التي صاحبت وقع الحدث، ومع تكرار المواقف والأحداث وتعلمنا كيفية التعامل معها نستخدم المعلومات المخزنة لدينا والتي اكتسبناها من تعاملنا مع المواقف في المرة الأولى، فمثلا عندما نتعلم في المرة الأولى أن باب الموقد ساخن، فسوف نستعين في المرة الثانية بقطعة قماش لفتحه بدلا من أن نحرق أصابعنا مرة أخرى لأن المعلومات المخزنة تأتي للذهن آليا حين نواجه الموقف مرة أخرى.

وقد يكتسب الفرد معلومات خاطئة من خلال ملاحظة وتقليد أشخاص تنقصهم المهارات المناسبة مثل تقليد شخص يريد فرض رأيه على الآخرين بالصراخ والشتم، أو طالبة تريد حجز مكان لها في مقعد ليس من حقها وتعتدي بالشتائم على الآخرين. إنّ تقليد هؤلاء الأشخاص يلعب دوراً كبيراً في استمرارية المشكلات حيث تتحول هذه المعلومة إلى فكرة مفادها أنه لكي تتغلب على الآخرين في مواقف المشكلة اصرخ في وجههم، وقد تؤدي طريقة تفسير الفرد للواقع والأمور بشكل خاطئ إلى تكوين أفكار سلبية، فمثلا تكرار فشل الفرد في موقف معين يجعله يقتنع بأنه شخص فاشل، وهذا غير صحيح ويترتب على ذلك تدني احترام الفرد لنفسه وتقديرها وضعف الثقة بالنفس، وبالتالي زيادة مرات الفشل واستمرارية المشكلات بدلاً من حلها والعكس صحيح، أي كلما كانت أفكار الفرد إيجابية وكلما امتلك الفرد قناعة قدراته واعتقد بأنه يمتلك القوه للتغيير فإنه سوف يظهر نجاحاً في إنجاز الموضوعات والتغلب على الصعوبات.

- ذكرت المرشدة أمثلة على الأفكار السلبية مثل:

" الدنيا دائما ضدي" ، " أنا إنسانة فاشلة "، " النحس يلاحقني"، " أنا لست محبوبة" ، "لا يمكن النجاح " ، " لن أتغير" ، " كل الناس خبيثون"، " لست اجتماعية"، " نعم تفكيرك صحيح لكن لا أستطيع عمل ذلك"، " أبداً لن أنجح"، " إذا فشلت يكون هذا مريعاً"، " يجب أن أكون إنسانة ناجحة حتى يحترمني الآخرون".

- **نهاية الحصة:**

قامت المرشدة بتكليف الطالبات بواجب بيتي، وهو أن تبدأ الطالبة بالانتباه لما تفكر فيه على مدار الأسبوع وتتحقق من نوعية أفكارها وتدونها وتصنفها هل هي سلبية أم إيجابية من خلال تعبئة نموذج الأفكار السلبية والإيجابية.

أفكار سلبية	افكار إيجابية
١. ٢. ٣. ٤. ٥. ٦.	

الحصة الخامسة عشرة

الحديث الإيجابي والسلبي مع الذات

الأهداف العامة للحصة:

١- أن تتعرف الطالبات على ما يقلنه من أفكار سلبية في مواقف اتخاذ القرار وحل المشكلات.

٢- أن تربط الطالبات بين الحديث مع الذات والأفكار السلبية والإيجابية.

الأدوات:

الاستراتيجيات، النمذجة.

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له خمس دقائق:

- رحبت المرشدة بالطالبات، ولخصت ما دار في الحصة السابقة وقامت بمراجعة الواجب البيتي والإجابة عن أسئلة الطالبات .

الإجراء الثاني وخصص له عشر دقائق:

- قدمت المرشدة لكل طالبة قلم رصاص وطلبت من الطالبات تكسير الأقلام وقالت:

كم منا بسب أفكاره حطم ذاته وكسر نفسه كهذه الأقلام، ان التفكير السلبي حول قدراتنا في حل المشكلات واتخاذ القرار يقودنا إلى المزيد من المصاعب، وعلى الرغم من أن توقع أسوأ الاحتمالات يجعلنا نتجنب عنصر المفاجأة عند الفشل إلا أننا في المقابل ندفع ثمناً باهظاً لهذا، فنحن بذلك نصبح أعداء أنفسنا هادمين لها جرَّاء تفكيرنا بشكل سلبي.

هل تجدين نفسك منهمكة فعلاً في الأفكار السلبية التي تؤدي إلى الشعور بالضعف، والقلق، وعدم القدرة على الالتزام؟ اقضي على هذه الأفكار في مهدها واستبدليها بأخرى إيجابية.
وإن لم تتخلصي من هذه الأفكار فوراً فستنمو بشكل مطرد، استمعي لصوت أفكارك وراقبي الجمل والأفكار السلبية التي تحدثين نفسك بها، وروِّضي ذاتك على عدم إكمال أية فكرة سلبية حتى نهايتها وإذا انطلقت في طريق التفكير السلبي، فقولي لنفسك (قفي) واستبدليها بفكرة إيجابية.

- قامت المرشدة بتمثيل دور أحد الأفراد وما يقوله من أفكار سلبية وذكــرت المثــال التالي:

إذا كان المطلوب من الشخص أن يملأ استمارة تتعلق بالتخصص الأكاديمي أو المهنـــي الــذي يتوجب عليه الالتحاق به بعد الصف العاشر، وتحديد أربعة تخصصات أكاديمية أو مهنيــة بعــد الانتهاء من الدراسة الثانوية بأنه يقول قبل موقف استلام الاستمارة: ما من مجــال دراســـي أو مهني يثير اهتمامي كما أنني لا أفهم نفسي بما فيه الكفاية لاختيار المهنة المناسبة، وقد حاولــت لعدة مرات إيجاد المهنة الجيدة ولكنني لم أستطع التوصل إلى القرار المناسب، أما أثنــاء تعبئــة الاستمارة فيقول لنفسه لن أشعر بالرضى ما لم أجد الوظيفة المثالية التي أطمح إليهــا، وهنــاك الكثير من المهن للتعرف عليها إلا أنني لن أتمكن من حصرها وإعداد قائمة لعــدد قليــل منهــا لتحديد خياراتي.

وأحتاج إلى اختيار مجال دراسي أو مهني يرضي الأشخاص المهمين في حياتي، حيث إنَّ عملية اختيار مهنة المستقبل من المسائل المعقدة جداً ولا يمكنني البدء بها.

الإجراء الثالث وخصص له عشر دقائق:

- ناقشت المرشدة مع الطالبات أهمية وعي الفرد لحقيقة أفكاره التي تحدد شكل حياتــه وكيفية تأثيرها ليس على تقدير الفرد لذاته فقط، بل تؤثر أيضا علــى أســلوبه فــي التعامل مع مواقف حل المشكلات واتخاذ القرار.

الإجراء الرابع وخصص له عشر دقائق:

- قامت المرشدة بنمذجة المثال الأول ولكن بحديث ذاتـــي إيجــابي (عكــس الأدوار) كالآتي:

قبل استلام الاستمارة أقول لنفسي: من الممكن أن لا أدرك تمامًا حقيقة الأشــياء التـــي أفــضلها والأخرى التي لا أفضلها، وقد أحتاج الى المزيد من الخبرات لمعرفة وفهم ميولي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال العمل التطوعي، معرفة مواهبي وتجربة عمل وظيفة في إجازة الــصيف، وقــد يكون من المهم معرفة قيمي وميولي ومهاراتي وكيفية اتخاذ القرار، ولكن لــيس بالــضرورة أن أفهم نفسي بشكل تام حتى أتمكن من اتخاذ القرار الجيد، ومن الجيد وجود مرشد يساعدني علـــى تطوير مهارة اتخاذ القرار.

أما أثناء تعبة الاستمارة فأقول لنفسي ليس هناك من وظيفة مثالية، ولكن لدي الوقت لأقيم مـــا إذا كان خياري ناجحًا أم لا؟ ، وهناك الكثير من المهن المحتملة والمناسبة ويمكننـــي تعلــم كيفيــة

تصنيفها لمعرفة الأنسب، وهناك المصادر التي تساعدني على إعداد قائمة لأفضل خمس مهن مناسبة لي، وأنا من سيقضي معظم وقته في العمل بوظيفة؛ لذا يجب أن أكون مسؤولاً عن اختياراتي وبإمكاني الوصول إلى تسوية ترضي المقربين مني وترضيني في الوقت نفسه فهذه حياتي أولاً وأخيراً.

الإجراء الخامس وخصص له عشر دقائق:

- وضحت المرشدة طبيعة المعوقات التي تعيق الفرد، وتعرقل قدرته على اتخاذ القرار واختيار المهنة، مثال:

تتضمن عملية الاختيار المهني واتخاذ القرار المهني عدة مراحل تم مناقشتها في الحصص السابقة ومع كل مرحلة تلعب الأفكار دورًا حيويًا في تقدم الفرد أو تقهقره نحو إتمام عملية الاختبار، ويمكن تصنيفها إلى: الأفكار السلبية المرتبطة بنظرة الفرد لذاته ومحدودية المعلومات المرتبطة به، ونظرته تجاه عالم العمل وعلاقته به ومحدودية المعلومات المرتبطة بعالم العمل، والأفكار السلبية المرتبطة بوجهات للنظر عند الآخرين تكون متنازعة مع اتجاه اختيارات الفرد، وهو ما نسميه بالصراع الخارجي.

إن تركيزنا على الأفكار لا يجعلنا نهمل جانب المشاعر والانفعالات وما يترتب عليه من سلوك، ففي مقدمة شرحنا للمشكلة وتحديدها أشرنا إلى الجانب المعرفي والانفعالي والسلوكي والفسيولوجي وأهمية ذلك في معرفة وجود مشكلة.

قامت المرشدة بنمذجة المثال الثاني بحديث ذاتي سلبي كالتالي: ينظر المعلم إلى الطالب ويبدو أنه يريد منه الإجابة عن السؤال الذي يطرحه، ينظر الطالب للمعلم ويقول: يبدو أنّ المعلم يريد مني الإجابة عن السؤال أشعر بألم في معدتي، ماذا سيحدث إن لم أجب إجابة صحيحة؟ المعلم دائما ضدي ويريد أن ينتقم مني، أنا منزعج، يسأل المعلم السؤال للطالب، الطالب يقف ويشعر بنبضات قلبه في أذنيه، ويجيب عن السؤال ولكن صوته غير مسموع ويجيب عن السؤال، وبعد أن يجلس على الكرسي، الكل يضحك عليه إنه حقاً يشفق على نفسه.

طلبت بعد ذلك المرشدة من الطالبات أن يقمن بلعب الدور للمثال السابق نفسه.

قامت المرشدة بنمذجة المثال الثاني، ولكن بحديث ذاتي إيجابي كالتالي: ينظر المعلم إلى الطالب، ويبدو أنه يريد من الطالب الإجابة عن السؤال الذي يطرحه، ينظر الطالب للمعلم، ويقول يبدو أنّ المعلم يريد مني الإجابة عن السؤال أشعر بالتوتر، وهذا رد فعل طبيعي سأحافظ على هدوئي، وإذا لم أستطع الإجابة فهذا لا يعني نهاية العالم فمن منا معصوم عن الخطأ المهم أن أتعلم من الخطأ والناجح يتعلم من ذلك، المعلم يريد مني أن أنتبه ويهمه أمري، سأهدّئ من

روعي، يسأل المعلم السؤال للطالب، الطالب يقف ويشعر بنبضات قلبه في أذنيه، عليّ أن أُركز على السؤال وسأجيب بهدوء، حتى لو كان صوتي غير مسموع سأجيب، بعد أن يجلس على الكرسي، يقول: لقد أحسنت صنعًا هناك أخطاء، ولكن أنا أفضل من قبل، وسأحسن صنعًا أكثر في المرة القادمة.

طلبت المعلمة من الطالبات نمذجة المثال السابق نفسه.

نهاية الحصة:

لخصت المرشدة ما دار في الحصة، وذكرت الطالبات بعنوان الحصة القادمة.

الحصة السادسة عشرة

أفكاري السلبية كيف أعدلها ١

الأهداف العامة للحصة:

١. أن تتعرف الطالبات على تأثير الأفكار السلبية والإيجابية على مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات.

٢. أن تتعرف الطالبات على كيفية تعديل الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية.

٣. أن تتدرب الطالبات على تعديل الأفكار المهنية السلبية.

الأدوات: أقلام ، نموذج الأفكار المهنية السلبية.

الاستراتيجيات: المناقشة الجماعية والحوار.

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له خمس دقائق:

- رحبت المرشدة بالطالبات، ولخصت ما جرى في الحصة السابقة وأجابت على تساؤلات الطالبات.

الإجراء الثاني وخصص له خمس عشرة دقيقة:

- وضحت المرشدة تأثير الأفكار الإيجابية والسلبية على مهارتي حل المشكلات واتخاذ القرار قائلة: تؤثر أفكارك على اختياراتك للمهنة، فإذا كان تفكيرك إيجابياً حول قدراتك على حل المشاكل فستميلين إلى القيام باتخاذ قرارات أفضل ذلك أنّ التفكير بإيجابية يساعد على:

١- أن يكون لدى الفرد حافز حتى مع عدم وجود إيجابات فورية للمشكلة التي يفكر بها.

٢- أن يسعى بنشاط للبحث عن المعلومات الضرورية للقيام بعملية اتخاذ القرار.

٣- أن يركز الفرد على عملية القيام بالاختيار المهني الجيد وتجنب التشتت.

٤- أن يفكر الفرد بوضوح وعقلانية حول النقاط السلبية والإيجابية للاختيارات المهنية.

٥- أن يستغل الإفادة من آراء الأشخاص المهمين في حياته.

٦- أن يطلب المساعدة عند حاجته لها.

٧- أن يتابع التنفيذ بعد اتخاذ القرار.

وإذا كان تفكيرك سلبياً تجاه قدراتك على حل المشاكل فمن غير المتوقع أن تكون قراراتك جيدة حيث إنّ التفكير السلبي يؤدي إلى الآتي:

١. الإصابة بالإحباط عندما يتضح للمرء عدم وجود إجابات فورية للأسئلة التي تراوده.

٢. تجنب ما يجب القيام به للحصول على المعلومات الضرورية للقيام بعملية اتخاذ القرار.

٣. تشتت الانتباه حال الشعور بالإحباط.

٤. عدم المقدرة على الاستفادة من النقاط السلبية والإيجابية المتعلقة بالاختيارات المهنية.

٥. الارتباك بسبب آراء الأشخاص المهمين في حياته.

٦. تجنب طلب الحصول على المساعدة عند الحاجة إليها.

٧. تجنب اتخاذ القرار أو اتباع عملية التنفيذ بعد اتخاذ القرار.

عند صياغة الأفكار الإيجابية الجديدة علينا مراعاة الآتي:

١- تجنب صيغة النفي، لا تقولي " لن أكون خائفة، أنا هادئة ومسترخية" بمعنى آخر فكري فيما تريدينه وليس فيما لا تريدينه.

٢- استخدام صيغة المضارع، لا تتحدثي بصيغة المستقبل بقدر الإمكان قولي " انا أتحدث بثقة أمام الآخرين" بدلا من " سأكون واثقا من نفسي وأنا أتحدث أمام الآخرين".

٣- تحويل المشاعر السلبية إلى تصرف، فلا تقولي: أشعر بالقلق من الامتحان بل قولي: أنا هادئة وأدرس مادة الامتحان.

استخدمي الأفكار الايجابية الجديدة بشكل متكرر، وسوف تكتشفين أنّ أفكارك السلبية القديمة تبدأ في التزايد والنمو عندما تغفلين عنها، فالعادات القديمة لا تندثر بسهولة، ويكون لزامًا عليك أن تواظبي على استبدالها في كل مرة تنتبهين بها، لكنك في النهاية ستجنين ثمار جهدك لأن الأفكار الإيجابية ستظهر تلقائيا والتفكير البنّاء يصبح جزءاً من طبيعتك.

عندما تبدئين في تكرار أي من هذه الشعارات الإيجابية لنفسك ربما تشعرين بالسخافة فإذا قلت لنفسك " اليوم يوم رائع، ستسمعين صوتاً يهمس لك لا، إنه ليس كذلك إنها تمطر وأنا لا أرغب في الذهاب للعمل، هذه الأفكار السلبية الاعتراضية يمكن أن تظهر بكثرة في البداية كأنها أسطوانة قديمة تدور في عقلك، حيث تحدّ من أفكارك الجديدة، مثل القول: هل تظنين أن أحداً ينخدع بهذا الكلام؟ أنا أعرف أنه ليس يوماً رائعاً ".

في هذه المرحلة المبكرة هناك إغراء قوي للاستسلام، ولا يوجد من يريد أن يشعر بالسخافة حتى لو كان وحده، لكنك كشخص إيجابي التفكير فبالطبع لم تعودي في زمرة الانهزاميين.

ولكي تتغلبي على هذه الصعوبات الأولية تظاهري أنك شخص آخر.

الإجراء الثالث وخصص له خمس وعشرون دقيقة:

- سألت المرشدة الطالبات عن قدوتهن في الحياة، وطلبت من كل طالبة كتابة اسم شخص تعرفه وتطمح أن تكون مثله، وطلبت منهن التخيل بأنهن هذا الشخص الذي اخترنه ويتصرفن بثقة حتى وإن كانت مشاعرهن عكس ذلك فالإصرار يولد التغيير، وقالت الآتي:

يفضل الناس صحبة الشخص السعيد هادئ الأعصاب، وسوف ينعكس سلوكك الإيجابي على الطريقة التي يتعامل بها الناس معك، وهناك أمور معينة في حياتنا لا يمكننا القيام بشيء حيالها، ولكن يمكننا تغيير الطريقة التي تنظرين بها لهذه الأشياء، فعندما نضع أنفسنا في إطار إيجابي، فلن نشعر بإحساس أفضل بداخلنا وحسب ولكننا سنؤثر إيجابيا على البيئة المحيطة بنا.

- قدمت المرشدة أمثلة على أفكار مهنية سلبية، وناقشت الطالبات طريقة تعديل هذه الأفكار من خلال نموذج (٤) الأفكار المهنية السلبية، حيث وزعت المرشدة نموذج الأفكار المهنية السلبية على الطالبات، ووضحت أنّ هذه الأفكار المهنية الشائعة تراود بعض من يريدون القيام بعملية الاختيار المهني، وتتضمن بعض هذه الأفكار عبارات وكلمات مثل: لا، لن، كل، لا استطيع، دائماً، أبداً، مهما، أخشى من، يجب، لا بد، إما الكل أو لا شي.

وبعض هذه الأفكار أيضا تحمل معان متعلقة بإصدار الأحكام كأن يرى الفرد نفسه والأحداث والآخرين بناء على تقييمات مثل (سيّء – جيد) بدلا من تقبلها وتفهمها كما هي.

وجعل الأمور كارثية كأن يؤمن الفرد بأنّ ما حدث وسيحدث سيكون فظيعاً.

والتعميم والتركيز على السلبيات والتغاضي عن الإيجابيات.

إنّ هذه الأفكار تعيق قدرة الفرد على اختيار مهنة المستقبل وتعلم المزيد عن نفسه، وإيجاد المعلومات عن الخيارات المهنية والأكاديمية، ولذا سنقوم بالتدريب على تعديل هذه الأفكار المهنية السلبية.

نموذج الأفكار المهنية السلبية

التعليمات:

الخطوة (١): اقرئي العبارة الأولى المدونة أسفل عنوان فكرة مهنية سلبية.

الخطوة (٢): اقرئي الفقرة المدونة تحت العبارة الأولى.

الخطوة (٣): راجعي قراءة أول مثال عن الفكرة المهنية السلبية وعدليها لتصبح أكثر إيجابية ودونيها أسفل عنوان فكرة مهنية بديلة.

الخطوة (٤): أعيدي تطبيق الخطوة الثانية والثالثة على الأفكار المهنية المتبقية.

فكرة مهنية سلبية	فكرة مهنية بديلة
١-أنزعج من تدخل الآخرين في حياتي. قد يبدو سؤال الآخرين لنا أمراً مزعجاً ومع ذلك فإن اكتساب الخبرات، وتعلم المزيد عن النفس والفرص المتاحة يساعدنا على الشعور بالثقة في قدرتنا على اتخاذ القرار، وبالتالي سنتمكن من الإجابة عن الأسئلة التي تتعلق بنا بثقة بناء على المعلومات التي حصلنا عليها.	أنا أعمل على معرفة ميولي ومهاراتي وما يناسبني من مهن.
٣-إن اتخاذ القرار أمرٌ مقلق ومن الأفضل أن تسير حياة الفرد بوتيرة هادئة دون الشعور بالقلق. • من الطبيعي أن يشعر المرء بالقلق من اتخاذه للقرارات المهمة، وأحيانا تكون مشاركة الآخرين كالأصدقاء والأهل هذه المشاعر مُعينة على تقليل مشاعر القلق، استخدمي هذا القلق كمصدر صحي لدفعك إلى الإمام في اختيار المجال الدراسي أو المهني الذي تريدين.	

فكرة مهنية سلبية	فكرة مهنية بديلة
٤ -لن أتمكن من اختيار الوظيفة الجيدة والمناسبة. • من الممكن الاستفادة من المعلومات التي لديك عن المهن حالياً، والتعرف على فرص جديدة لمتابعتها، ومن الممكن تعلم كيفية مقارنة هذه المهن.	
٥- أبي يرى أنني يجب أن أعمل في المجال الذي يعمل فيه، ويرى أنه الشخص الأصلح في اختيار الوظيفة المناسبة لي. • من المألوف لدى الجميع نمط التفكير الذي يقول: إنّ المهن تناسب أشخاصاً محددين ينتمون إلى فئة معينة، فإذا كنت تنتمين إلى عائلة تعمل في مجال مهني معين فمن المهم أن تعي حقوقك.	
٦- من أكثر الأمور صعوبة هو أن أستقر في الاختيار على مجال دراسيّ أو مهني واحد.	
٧- إيجاد وظيفة جيدة في المجال الذي سأدرس فيه هو مسألة حظ .تختلف رؤية الوظيفة الجيدة من شخص لآخر، اسألي نفسك ما هي الوظيفة الجيدة بالنسبة لك؟ إن إجابتك عن هذا السؤال تتضمن قيمك المهنية، هل تقديرين المهن التي من ضمن متطلباتها السفر؟	

فكرة مهنية سلبية	فكرة مهنية بديلة
٨- لا أعرف التخصص المناسب لي. عملية اختيار المهن عملية معقدة، ومن المفيد التحدث مع الآخرين واستشارتهم في الطريقة التي اتخذوا فيها قراراتهم المهنية.	

نهاية الحصة :

تطلب المرشدة من الطالبات تدوين بعض الأفكار المهنية السلبية والتدرب عل تعـديلها كواجـب بيتي لمناقشتها في الحصة القادمة.

الحصة السابعة عشرة

أفكاري السلبية كيف أعدلها ٢

الأهداف العامة للحصة:

١. أن تتدرب الطالبات على تعديل الأفكار المهنية السلبية.

٢. أن تتدرب الطالبات على كيفية مراقبة وضبط الأفكار السلبية وتبديلها بأفكار إيجابية.

الأدوات: أقلام ، بطاقات ، لوح، طباشير.

الاستراتيجيات: اللعب الجماعي.

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له عشر دقائق:

- رحبت المرشدة بالطالبات ولخصت ما جرى في الحصة السابقة وأجابت عن تساؤلات الطالبات، وناقشت الواجب البيتي.

الإجراء الثاني وخصص له عشرون دقيقة:

- وزعت المرشدة الطالبات إلى مجموعات وأعطت كل مجموعة عشر بطاقات مدونة عليها أفكار مهنية سلبية، وفي الوقت نفسه تم إلصاق بطاقات أخرى على جدران الصف لهذه الأفكار نفسها لتقوم كل مجموعة على تعديلها وكتابة الأفكار البديلة لها وإلصاقها بجانب كل فكرة سلبية تقابلها، وأدارت المرشدة بعد ذلك مناقشة جماعية لهذه الأفكار البديلة.

الإجراء الثالث وخصص له خمس عشرة دقيقة:

- قامت المرشدة بلعب دور شخص يتعرض لأفكار سلبية أثناء أدائه لمهمة ما، حيث قامت بنطق الحوار الداخلي بما يتضمنه من أفكار بصوت عالٍ، وانتقلت إلى ايقاف تدفق هذه الأفكار بنطق عبارة (قفي) بصوت عالٍ واستبدلتها بأفكار إيجابية، وحوّلت الأفكار الإيجابية إلى شيء مرغوب فيه، واستمرت في إتمام المهمة.
- طلبت المرشدة من إحدى الطالبات أن تُنمذج ما قامت به آنفاً بصوت عالٍ ومسموع، وانتقلت بعد ذلك وطلبت منها استدعاء الأفكار السلبية عن طريق الحوار الداخلي بصوت مخفي ولكن كانت مقاطعة الأفكار ظاهرة بصوت عالٍ وقالت (قفي).

- طلبت المرشدة من الطالبة أن تستدعي الأفكار السلبية عن طريق الحوار الداخلي بصوت مخفي، وكانت المقاطعة للأفكار بصوت مخفي، واستبدلته بأفكار إيجابية وحولت الفكرة الإيجابية إلى شيء مرغوب فيه.

نهاية الحصة:

- طلبت المرشدة من الطالبات تدوين الأفكار البديلة، وتكرارها أثناء ممارستهنّ لحياتهنّ اليومية وتطبيق عملية وقف الأفكار كواجب بيتي.

الحصة الثامنة عشرة

أفكاري السلبية كيف أعدلها ٣

الأهداف العامة للحصة:

١. أن تتدرب الطالبات على تعديل الأفكار المهنية السلبية.

الأدوات: أقلام ، بطاقات ، لوح، طباشير.

الاستراتيجيات: المناقشة والحوار، التغذية الراجعة.

خصصت هذه الحصة للتدريب على تعديل الأفكار المهنية السلبية

الإجراءات:

رحبت المرشدة بالطالبات، ولخصت ما جرى في الحصة السابقة، وأجابت على تساؤلات الطالبات.

ووزعت المرشدة الطالبات على مجموعات، وقدمت لهن بطاقات كتب عليها مجموعة من الأفكار السلبية وطلبت منهن تعديلها ومناقشتها بشكل جماعي.

فكرة مهنية سلبية	فكرة مهنية بديلة
لا يمكن أن تكون سعيداً في الحياة إلا إذا حصلت ع العمل المناسب.	
إذا استطعت أن تحصل على عمل في شركة كبيرة مأمونة فإن أمورك تكون قد استقرت طيلة حياتك.	
هناك دورات قصيرة تهيىء الناس لوظائف عظيمة أفضل من التعليم الجامعي.	
إن التقييم والتخطيط المهني أمر يمكن القيام به خلال جلسة قصيرة أو جلستين.	
من المهم أن يكون المرء منتبهاً إلى أبعد الحدود	

فكرة مهنية سلبية	فكرة مهنية بديلة
فيما يتعلق باختياره المهني، لأنه من المحتمل أن يبق المرء لسنوات عديدة في المهنة.	

نهاية الحصة :

طلبت المرشدة من الطالبات تدوين بعض الأفكار المهنية السلبية، والتدرب على تعديلها كواجـــب بيتي لمناقشتها في الحصة القادمة.

الحصة التاسعة عشرة والأخيرة

ماذا تعلمنا (مراجعة)

الأهداف العامة للحصة:

١. أن تذكر الطالبات ما تم تعلمه من البرنامج.

٢. أن تتحدث الطالبات عن الخبرة التي مررنّ بها في البرنامج.

الأدوات: نموذج هرم معاجة المعلومات، نموذج دورة مراحل حل المشكلات واتخاذ القرار، أقلام، أوراق، لوح، وطباشير.

الاستراتيجيات: المناقشة والحوار، التغذية الراجعة.

الإجراءات:

الإجراء الأول وخصص له خمس عشرة دقيقة:

- رحبت المرشدة بالطالبات، ولخصت ما جرى في الحصة السابقة، وأجابت عن تساؤلات الطالبات، وناقشت الواجب البيتي.

الإجراء الثاني وخصص له ثلاثون دقيقة:

- عرضت المرشدة نموذج هرم معاجة المعلومات، ونموذج دورة مراحل حل المشكلات واتخاذ القرار، واسترجعت ما تم تعلمه في الحصص السابقة وفتحت المجال للمشاركة والمناقشة والإجابة على أي تساؤل، كما وفسحت المجال للتحدث حول خبراتهن، ومدى تحسنهن وعما استفدن منه خلال الحصص السابقة.
- شكرت المرشدة الطالبات على حسن حضورهن ومشاركتهن وتمنت لهنّ التوفيق.

The Effect Of A Career Guidance Program In Improving Career Self-Efficacy, And Problem Solving Skill, And Modifying Negative Career Thoughts Among A Sample Of Tenth Grade Female Students

by
Sawsan Tahseen Ahmad Kayyali

Supervised
Dr. Mohammad Nazih Hamdi, Prof.

Abstract

This study aimed to investigate the impact of a career guidance program based on the cognitive information processing theory in improving the career self-efficacy, and problem solving skill, and modifying negative career thoughts. The study included two phases:

The first one was a survey study and the second one was a quasi-experimental study. The survey sample consisted of 300 female students of Tenth grade enrolled in schools at Al- Jameiah District, was chosen randomly in order to explore the correlation between career self-efficacy level, problem solving skill level, and career negative thoughts level. The quasi-experimental study sample consisted of 60 female students was selected randomly from Sweileh Girls Secondary School. The sample was divided randomly in two groups; an experimental group of 30 students, and a control group of 30 students.

In order to achieve the aims of the study, Career Self-Efficacy Inventory, Problem Solving Inventory, and Career Thoughts inventory were used. The inventories enjoyed suitable validity and reliability. After data were collected and analyzed statistically, the results indicated that there was statistically significant positive correlation between Career self efficacy level and problem solving skill level, and there was statistically significant negative correlation between Career self – efficacy level and Career negative thoughts, and there was a statistically significant negative correlation between problem solving skill level and Career negative thoughts. The results also indicated statistically significant differences in the post test over Career self – efficacy inventory between the experimental and control groups, and showed statistically significant differences in the post test of problem solving inventory between the two– experimental and control groups, and revealed statistically significant differences in the

post test of Career negative thoughts inventory between the two experimental and control groups.